



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Czas na... : język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców

**Author:** Anna Guzy, Diana Jagodzińska, Maria Waclawek, Aleksandra Zok-Smoła

**Citation style:** Guzy Anna, Jagodzińska Diana, Waclawek Maria, Zok-Smoła Aleksandra. (2015). Czas na... : język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Anna Guzy, Diana Jagodzińska,  
Maria Wacławek, Aleksandra Zok-Smoła

# Czas na ...

Język i dydaktyka  
w badaniach  
młodych naukowców

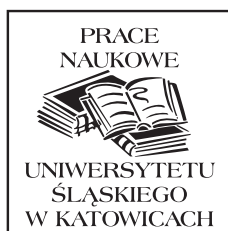


WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu śląskiego  
KATOWICE 2015



Czas na...

Język i dydaktyka  
w badaniach młodych naukowców



NR 3385

Anna Guzy, Diana Jagodzińska  
Maria Wacławek, Aleksandra Zok-Smoła

# Czas na...

Język i dydaktyka  
w badaniach młodych naukowców

Redaktor serii: Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego  
Ewa Jaskółowa

Recenzent  
Agnieszka Rypel

# Spis treści

Wstęp . . . . .	9
-----------------	---

## Część I

### Czas na... kompetencję przestrzenną — nowy determinant kompetencji językowej

*Anna Guzy*

Wprowadzenie . . . . .	15
1. Kompetencja językowa dziecka (zarys problematyki) . . . . .	18
1.1. Cechy języka dzieci 9- i 12-letnich . . . . .	22
1.1.1. Słuchanie . . . . .	24
1.1.2. Mówienie . . . . .	27
1.1.3. Czytanie . . . . .	31
1.1.4. Pisanie . . . . .	34
1.1.5. Kształtowanie się pojęć . . . . .	36
2. Komponenty kompetencji przestrzennej . . . . .	40
2.1. Wyobrażenia przestrzenna oraz jej kształtowanie . . . . .	40
2.2. Orientacja przestrzenna . . . . .	49
2.3. Kompetencja przestrzenna . . . . .	52
2.4. Przykładowe ćwiczenia stymulujące rozwój kompetencji przestrzennych uczniów na I i II etapie edukacyjnym . . . . .	54
3. Wyrażenia werbalizujące kategorie przestrzenne . . . . .	58
3.1. Środki językowe stosowane przez uczniów do opisu relacji przestrzennych (wyniki badań własnych) . . . . .	61
4. Wyobrażenia przestrzenna a kompetencje językowe . . . . .	69
5. Metodologia i opis badań własnych . . . . .	72



6. Uzyskane wyniki badań . . . . .	78
6.1. Umiejętność czytania ze zrozumieniem uczniów w klasie III . . . . .	82
6.2. Umiejętność czytania ze zrozumieniem uczniów w klasie VI . . . . .	87
6.3. Kompetencja przestrzenna a umiejętność czytania ze zrozumieniem (analiza korelacji) . . . . .	93
6.4. Kompetencja graficzna uczniów w klasie III . . . . .	97
6.5. Kompetencja graficzna uczniów w klasie VI . . . . .	100
6.6. Kompetencja przestrzenna a sprawność graficzna (analiza korelacji) . . . . .	103
7. Wnioski z badań . . . . .	108
Zakończenie . . . . .	121
Załącznik 1 — kwestionariusze testów czytania ze zrozumieniem . . . . .	123
Test czytania ze zrozumieniem dla uczniów klas III . . . . .	123
Test czytania ze zrozumieniem dla uczniów klas VI . . . . .	125
Załącznik 2 — podział zadań w teście wyobraźni i orientacji przestrzennej . . . . .	128
Test wyobraźni i orientacji przestrzennej dla klasy III i VI (wybrane zadania) . . . . .	131
Załącznik 3 — zasady oceny poprawności graficznej pisma uczniów . . . . .	133
Wykaz tabel i rysunków . . . . .	136
Bibliografia . . . . .	138

## Część II

### Czas na... wspomnienia — językowy obraz szkoły w wypowiedziach absolwentów

*Diana Jagodzińska*

Wprowadzenie . . . . .	145
1. Opowieści wspomnieniowe . . . . .	147
2. Szkoła w języku i kulturze . . . . .	153
3. Szkoła we wspomnieniach absolwentów . . . . .	162
4. Struktury kompozycyjne i czasowe wspomnień . . . . .	172
Zakończenie . . . . .	178
Wykaz tabel, wykresów i schematów . . . . .	180
Bibliografia . . . . .	181

## Część III

# Czas na... stereotyp CHŁOPAKA i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży)

Maria Wacławek

Wprowadzenie . . . . .	187
1. Podstawy teoretyczne i metodologiczne . . . . .	192
1.1. Wokół stereotypu . . . . .	192
1.2. Rozwój poznawczy, psychofizyczny i socjalizacja młodych . . . . .	200
1.3. Podstawy metodologiczne . . . . .	207
1.3.1. Metoda ilościowo-jakościowa jako droga postępowania badawczego . . . . .	208
1.3.2. Badanie danych tekstowych i ankietowych . . . . .	210
2. CHŁOPAK w badaniach słownikowych . . . . .	215
2.1. Wyrazy pokrewne i bliskoznaczne . . . . .	217
2.2. Młodość . . . . .	219
2.3. Wygląd . . . . .	219
2.4. Cechy charakteru, zachowanie, postawy . . . . .	221
2.5. CHŁOPAK jako <i>partner</i> . . . . .	222
2.6. Podsumowanie: schemat stereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie S) . . . . .	223
3. CHŁOPAK w badaniach tekstowych . . . . .	225
3.1. Charakterystyka pism objętych badaniem . . . . .	225
3.1.1. „Filipinka” jako pismo reprezentujące młodzież i prasę młodzieżową z końca okresu PRL . . . . .	225
3.1.2. Wybrane nowsze pisma (POP i POL) . . . . .	228
3.1.3. Objęte badaniem działy pism . . . . .	234
3.1.4. Informacje wstępne . . . . .	239
3.2. Nazwy, sposoby określania . . . . .	241
3.3. Wiek . . . . .	245
3.4. Opis . . . . .	247
3.4.1. Wygląd . . . . .	247
3.4.2. Cechy charakteru, zachowanie, postawy . . . . .	250
3.4.3. Zainteresowania . . . . .	255
3.5. Profile . . . . .	256
3.5.1. CHŁOPAK jako <i>kolega</i> . . . . .	257
3.5.2. CHŁOPAK jako <i>uczeń</i> . . . . .	259
3.5.3. CHŁOPAK jako <i>partner</i> . . . . .	261
3.6. Podsumowanie: schemat stereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL) . . . . .	270
4. CHŁOPAK w badaniach ankietowych . . . . .	273
4.1. Definicje i synonimy leksemów <i>chłopak</i> i <i>chłopiec</i> . . . . .	274
4.1.1. Definicje <i>chłopaka</i> . . . . .	275
4.1.2. Definicje <i>chłopca</i> . . . . .	280
4.1.3. Synonimy leksemów <i>chłopak</i> i <i>chłopiec</i> . . . . .	283
4.2. Opis . . . . .	286
4.2.1. Wygląd . . . . .	288

4.2.2. Cechy charakteru, zachowanie, postawy . . . . .	295
4.2.3. Zainteresowania . . . . .	301
4.2.4. Inne . . . . .	303
4.3. Podsumowanie: schemat stereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie A) . . . . .	305
Zakończenie . . . . .	307
Wykaz skrótów . . . . .	311
Wykaz tabel, rysunków i schematów . . . . .	312
Bibliografia . . . . .	314

#### Część IV

### Czas na... wyrazy funkcyjne w szkole

*Aleksandra Zok-Smoła*

Wprowadzenie . . . . .	329
1. Próba definicji . . . . .	330
2. Miejsce przyimków, zaimków, spójników i partykuł w klasyfikacji wyrazów na części mowy . . . . .	333
3. Wyrazy funkcyjne w podręcznikach dla gimnazjum . . . . .	337
3.1. Partykuła . . . . .	338
3.2. Przyimek . . . . .	346
3.3. Spójnik . . . . .	355
3.4. Zaimek . . . . .	362
Zakończenie . . . . .	375
Wykaz tabel . . . . .	377
Bibliografia . . . . .	378
Nota o Autorach . . . . .	381
Summary . . . . .	383
Резюме . . . . .	385

# Wstęp

Wszystko ma swój czas  
i jest wyznaczona godzina  
na wszystkie sprawy pod niebem

(Koh 3, 1—11)

Trawestując słowa Księgi Koheletha, można dopowiedzieć: jest czas zabawy i czas nauki, czas na przyglądanie się pięknu świata i czas na badanie jego złożoności, czas na uczenie się i czas na przekazywanie wiedzy innym. Co robią młodzi badacze języka, którzy dodatkowo przekazują swoją wiedzę innym? Czy to, co poddają analizom, jest aktualne, zgodne z nowymi kierunkami badań lingwistycznych — czy jest „na czasie”? Czy ich działania badawcze mają empiryczne zakotwiczenie — uzasadnione temporalnie, a rozwiązania — charakter aplikacyjny oraz edukacyjny? Za odpowiedź na postawione pytania nich posłużą fragmenty opracowań, zróżnicowanych zarówno pod względem podejmowanych tematów czy metodologii, jak i samej długości, ale przecież zawsze zbieżnych w zakresie aktualnej problematyki, przyglądania się przemianom tradycji, mierzenia teraźniejszości i spoglądania ku przyszłości. Czas jest bowiem istotnym elementem badań naukowych. Niezależnie od tego, czy i w jakim stopniu zostanie włączony w przedmiot badań, zawsze jest czynnikiem determinującym. Nic bowiem w nauce nie odbywa się poza ramą czasową. Każdy element rzeczywistości, poddawany analizom, wpisuje się w system temporalnych powiązań: odnosi się do aktualnych stanowisk i jest oparty na wcześniejszych dokonaniach. Ograniczenia czasowe decydują również o poziomie obszerności opisywanych zjawisk, różnicując granice empirycznych poszukiwań, co widoczne jest w strukturze niniejszego zbioru.

Celem publikacji jest prezentacja aktualnych refleksji nad elementami języka istotnymi dla dydaktyki szkolnej oraz wyników analiz poprowadzonych przez

młode badaczki polonistyki. Opracowania, składające się na niniejszy zbiór, odnoszą się do różnorodnych aspektów języka i ujmują wybrane problemy ucznia i szkoły, dla których czas jest jednym z ważniejszych elementów życia. Autorki koncentrują swą uwagę na kilku tematach.

W części pierwszej: *Czas na... kompetencje przestrzenne — nowy determinant kompetencji językowej*, Anna Guzy prezentuje wyniki badań dowodzące istnienia istotnych statystycznie zależności pomiędzy kompetencjami językowymi oraz przestrzennymi ucznia. Złożoność ich natury sprawiła, że dotąd wymykały się one ujednoliceniu oraz możliwości zdefiniowania. Autorka stara się uzupełnić tę lukę: przedstawia skondensowany opis kompetencji językowych dzieci oraz charakterystykę kompetencji przestrzennych (wyobraźni i orientacji przestrzennej). Skupia się jednak nie tyle na jakościowym opisie umiejętności językowych czy przestrzennych uczniów, co na wskazaniu zależności pomiędzy badanymi komponentami. Analiza jakościowa ukazuje środki językowe stosowane przez uczniów do opisu relacji przestrzennych, a referowane wyniki potwierdzają, że wyobraźnia i orientacja przestrzenna stanowią nowy determinant kompetencji językowej uczniów.

Przedmiotem kolejnej części autorstwa mgr Diany Jagodzińskiej: *Czas na... wspomnienia — językowy obraz szkoły w wypowiedziach absolwentów*, jest rekonstrukcja językowego obrazu szkoły, utrwalonego w mówionych opowieściach wspomnieniowych absolwentów. Autorka podejmuje rozważania uzasadnione coraz częstszymi głosami krytyki wobec szkoły, pojawiającymi się w wypowiedziach aktualnie uczęszczających do tej instytucji uczniów. Poprzez przegląd definicji wyrazu „szkoła”, a następnie zastosowanie metodologii językowego obrazu świata do analizy zgromadzonych opowieści, wyznacza pojawiające się we wspomnieniach absolwentów kręgi tematyczne związane ze szkołą, odnosząc je do prezentowanych kategorii leksykograficznych. Swoje badania obudowuje wskazaniem roli czasu i języka w twórczych wypowiedziach użytkowników języka, dając odbiorcy możliwość poznania istoty opowieści wspomnieniowych i ich naturalnego związku z okresem uczęszczania do szkoły. Dociera również do schematów konstrukcyjnych retrospekcji oraz występujących w nich układów narracji, mających istotny wpływ na zakodowany obraz szkoły.

Część III, autorstwa Marii Waclawek — *Czas na... stereotyp CHŁOPAKA i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży)* — odtwarza wizerunek chłopaka na podstawie danych językowych wyekscerpowanych z czytelnicznych listów opublikowanych w dawnych i nowszych czasopismach młodzieżowych oraz z ankiet przeprowadzonych wśród gimnazjalistów i licealistów. Wykorzystanie danych językowych pochodzących z różnych źródeł i przedziałów czasowych ma na celu wyróżnienie danych profili i syndromów, a przede wszystkim pokazanie ciągłości jednych elementów wizerunku oraz modyfikacji innych. Zasadniczą część rozdziału poprzedzają rozważania na temat teorii stereotypu,

kluczowych dla autorki kategorii operacyjnych związanych z językowym obrazem świata, podstawowych wiadomości o adolescencji, opis użytych metod i technik badawczych oraz rekonstrukcja portretu chłopaka w oparciu o dane słownikowe, w tym paremiologiczne.

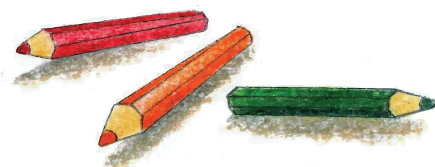
Tematyka ostatniej części tomu: *Czas na... wyrazy funkcyjne w szkole* autorstwa Aleksandry Zok-Smoły, oscyluje wokół kwestii związanych z wyrazami funkcyjnymi, które w praktyce szkolnej, pomimo pełnienia istotnych ról składniowych w wypowiedziach oraz licznych trudności związanych z ich użyciem, są często deprecjonowane i pomijane. Wobec wprowadzonej kilka lat temu reformy zasadne wydaje się omówienie poszczególnych zapisów dotyczących przyimków, spójników, zaimków i partykuł w podstawie programowej, a także ich odniesienie do rzeczywistości szkolnej — konkretnie do sposobów realizacji treści dotyczących wyrazów funkcyjnych w podręcznikach przeznaczonych dla gimnazjalistów. Analiza zarówno tekstów informacyjnych, jak i komponentów zadaniowych aktualnie obowiązujących podręczników, pozwala autorce na panoramiczne przedstawienie sposobu wprowadzania wiedzy i kształcenia umiejętności związanych z wyrazami funkcyjnymi oraz na krytyczne podejście do podręcznikowych sposobów ujęcia rozpatrywanych treści — uchwycenie niedomagań w analizowanym zakresie oraz wskazanie postulowanych zmian w sposobie kształcenia omawianych treści, których celem jest nie tyle zdobycie przez uczniów wiedzy systemowej, lecz umiejętności budowania wypowiedzi spójnych i poprawnych pod względem językowym.

Prezentowana książka nie stanowi pełnego, usystematyzowanego przeglądu badań poświęconych problematyce zagadnień językowych w edukacji, ale jedynie zbiór zróżnicowanych doniesień empirycznych, traktujących o szkole i uczeniu w określonym czasie. Skoro jednak, zgodnie ze słowami Fryderyka Schillera, czas przynosi radę, której należy oczekiwać cierpliwie, wyrażamy nadzieję, że nasza publikacja skłoni do refleksji nad współczesnymi uwarunkowaniami nauczania szkolnego oraz będzie stanowić inspirację do podejmowania przez młodych naukowców dalszych badań językoznawczych w tym zakresie.

Autorki



## Część I



# Czas na...

kompetencję przestrzenną –  
nowy determinant kompetencji językowej

Anna Guzy





# Wprowadzenie

Ustalenie czynników determinujących kompetencję językową od lat stanowi jedno z podstawowych zagadnień badawczych w językoznawstwie, dydaktyce, pedagogice. Wskazuje się na wpływ czynników społecznych, genetycznych i biologicznych, wśród których wymienia się: płeć, wiek, środowisko, czytelnictwo itd. Dziecko uczy się języka w sposób naturalny, nabywa go, ale porozumiewa się w różnych sytuacjach. By udoskonalić ten proces, a także pomóc dzieciom z dysfunkcjami, poszukuje się ciągle nowych, pomijanych wcześniej determinantów.

Opisane poniżej badania mają na celu odnalezienie kolejnych czynników warunkujących kompetencję językową. Motywacją do podjęcia szeroko zakrojonych badań nad korelacją pomiędzy kompetencjami przestrzennymi a wybranymi umiejętnościami językowymi ucznia (w zakresie czytania oraz pisanie) były badania prowadzone od drugiej połowy XX wieku. Szukano w nich związków między umiejętnościami organizowania przestrzeni a określonymi kompetencjami językowymi<sup>1</sup>. Z tych badań wynika, że wyobrażenia przestrzenne mogłaby zostać uznana za kolejny determinant sprawności językowej uczniów, tj. zasobu leksykalnego, ma również wpływ na wybrane umiejętności ortograficzne.

Warto zauważyć, że dotychczasowe badania nad kompetencją przestrzenną miały kilka zasadniczych braków:

---

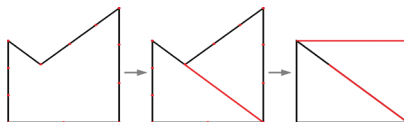
<sup>1</sup> Por. lapidarne obserwacje związane z wpływem percepcji przestrzeni na kompetencje językowe uczniów (L. GEPPERT: *Rola rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określonymi przez przyimki i spójniki*. W: *O rozwoju języka i myślenia*. Red. S. SZUMAN. Warszawa 1968), a także badania wpływu kompetencji przestrzennej na kompetencje językowe ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa (E. POLAŃSKI, K. DURAJ-NOWAKOWA: *Z badań nad uwarunkowaniami zasobu słownikowego uczniów*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. J. KRAM, E. POLAŃSKI. Katowice 1978, s. 172—192) oraz próba określenia wpływu wyobraźni przestrzennej na umiejętności ortograficzne oraz mnemotechniczne (M. GANCZARSKA: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*. Opole 2004).

1. Nie wyodrębniano w nich składowych umiejętności związanych z percepcją przestrzeni, a więc zarówno wyobraźni, jak i orientacji przestrzennej, składających się na kompetencję przestrzenną<sup>2</sup>.
2. Stosowano w nich mało precyzyjne narzędzia pomiaru — tylko test figur<sup>3</sup> (pedagodzy wykorzystywali również analizę rysunku), który — moim zdaniem — nie jest trafnym narzędziem diagnostycznym, gdy mowa o dziecku, szczególnie w młodszym wieku szkolnym. Instrukcja, w której zaleca się podział wielokąta (por. przypis 3) wydaje się skomplikowana (uczeń może nie znać pojęcia *wielokąt* lub źle je rozumieć, choć może jednocześnie posiadać odpowiednią sprawność przestrzenną — jednak gdy nie zrozumie polecenia, zadanie wykona niepoprawnie).
3. Po uznaniu wpływu wyobraźni przestrzennej na zasób leksykalny uczniów nie badano dalszych zależności między nimi.
4. Podobnie jak w przypadku zależności pomiędzy wyobraźnią przestrzenną a zasobem leksykalnym uczniów nie badano wpływu wyobraźni przestrzennej na sprawność ortograficzną i dalszych zależności w tym zakresie.
5. Nie prowadzono badań korelacyjnych, które pozwoliłyby odpowiedzieć na pytanie, czy i które kompetencje językowe są silnie uzależnione od umiejętności przestrzennych (wyobraźni i orientacji przestrzennej).
6. Uznano wpływ kompetencji przestrzennej oraz lateralizacji na jakość zapisu (kompetencja graficzna) u uczniów z dysfunkcjami, lecz nie przeprowadzono badań nad potwierdzeniem tej zależności u uczniów zdrowych.

Chcąc rozwinąć obserwacje poprzedników, za główny cel pracy postawiłam zbadanie związku (korelacji) pomiędzy wyobraźnią i orientacją przestrzenną oraz wybranymi kompetencjami językowymi ucznia w szkole podstawowej. Dodatkowym celem było stworzenie odpowiednich, wystandaryzowanych narzędzi badawczych, dzięki którym możliwa jest ocena poziomu kompetencji przestrzennej ucznia bez stosowania skomplikowanej pro-

<sup>2</sup> Por. M. ŁUSZCZAK: *Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów*. Cieszyn 1997.

<sup>3</sup> Test kwadratów, znany też pod nazwą „Test Figur Rybakowa”, był powszechnym narzędziem diagnostycznym oceniającym poziom wyobraźni przestrzennej. Test ten polega na podzieleniu wielokąta (najczęściej jest to wielokąt nieforemny) linią prostą na dwie części tak, aby po obroceniu dało się złożyć je w kwadrat. Dzieląca linia powinna łączyć kolejno dwa z ponumerowanych punktów na brzegu figury; por. L. GEPPERT: *Rola rozumienia i posługiwania...*, s. 102—109 oraz E. POLAŃSKI, K. DURAJ-NOWAKOWA: *Z badań nad uwarunkowaniami...*, s. 172—192 oraz schemat przedstawiający wykorzystanie figury Rybakowa:



Źródło: M. PENSZKO, *Á la Rybakow*, <http://penszko.blog.polityka.pl/?p=232>.

cedury diagnostycznej, dostępnej tylko specjalistom (pedagogom i psychologom).

Realizacja przyjętych założeń wymagała odpowiedniej próby badawczej. Usytuowanie badań pod koniec klasy 3. (koniec edukacji wczesnoszkolnej) oraz 6. (ostatnia klasa kształcenia podstawowego) nie było przypadkowe, badania obejmują bowiem dwa kluczowe dla przyszłego życia oraz funkcjonowania dziecka etapy. Na pierwszym etapie edukacyjnym uczeń jest wszechstronnie stymulowany i przygotowywany do świadomego używania języka w przyszłości: przychodzi do szkoły z podstawowymi umiejętnościami językowymi (słuchanie, mówienie, często również pisanie) oraz przestrzennymi (orientacja w schemacie ciała, na małej oraz dużej płaszczyźnie — zgodnie z programem edukacji przedszkolnej), toteż proponowane na tym etapie ćwiczenia powinny zachęcać dziecko do poznawania i poszerzania kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz przestrzennej. Wszelkie zaistniałe w tym okresie zaniedbania w sprawnym posługiwaniu się językiem mogą wpłynąć na funkcjonowanie w dorosłym świecie.

W celu sprawdzenia zależności pomiędzy wyobraźnią a kompetencją przestrzenną szczegółowo oceniałam sprawności językowe<sup>4</sup> i przestrzenne badanych uczniów. Poziom umiejętności językowych analizowany jest w pracy na kilku płaszczyznach: czytania (czytanie ze zrozumieniem) i pisania (analiza graficzna, analiza kompetencji tekstotwórczej oraz wybranych cech językowych). Kompetencje przestrzenne badano odrębnym testem, standaryzowanym lokalnie na małej próbie badawczej — dzięki niemu sprawdzane były umiejętności przestrzenne dzieci z zakresu orientacji i wyobraźni przestrzennej, jak również obie te umiejętności łącznie (wyobraźnia i orientacja przestrzenna). Uczniowie wypełniali dwa testy (test czytania ze zrozumieniem oraz test kompetencji przestrzennej), jak również komponowali dłuższą formę wypowiedzi na zadany temat (list). Założyłam, że tylko wieloaspektowa analiza prac uczniów pozwoli na określenie zależności pomiędzy wyobraźnią i orientacją przestrzenną a kompetencjami językowymi uczniów.

---

<sup>4</sup> Z uwagi na skrótowy charakter niniejszego opracowania szczegółowej analizie poddam tylko kompetencję językową w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz kompetencje graficzne. Całość wyników badań wnikliwy Czytelnik może prześledzić w: A. Guzy: *Kompetencja językowa uczniów a wyobraźnia i orientacja przestrzenna*. Katowice 2011 (niepublikowana rozprawa doktorska, dostępna w Centrum Informacji Naukowej i Bibliotece Akademickiej — CINIbA).

# 1. Kompetencja językowa dziecka (zarys problematyki)

*Kompetencja* w słownikach języka polskiego była początkowo tożsama z „kompetentnością” (w znaczeniu odpowiedniości jurysdykcji), natomiast człowieka kompetentnego określano mianem *kompetenta*. W drugim znaczeniu kompetencja oznacza zdolność wyrokowania o czymś, znajomość sprawy, biegłość<sup>5</sup>. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego zmienia się hierarchia znaczeń tego leksemu:

*kompetencja* 1. zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub innej jednostki organizacyjnej, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności<sup>6</sup>.

W większości uniwersalnych i popularnych słowników języka polskiego powielana jest definicja Doroszewskiego, często z pominięciem znaczenia kwalifikowanego jako dawne. Dodatkowo pojawiają się związki frazeologiczne (np. *wejść w czyjeś kompetencje*) lub kolokacje wyrazu.

Termin *kompetencja* na gruncie językoznawstwa został spopularyzowany przez Noama Chomskiego w gramatyce transformacyjno-generatywnej. Odróżniał on kompetencję (*competence*) od wykonania (*performance*): „wykonanie” to działanie językowe, które ujawnia się w konkretnych wypowiedziach jednostki, natomiast *kompetencję językową* definiował poprzez: kreatywność, gramatyczność, akceptabilność oraz interioryzację<sup>7</sup>. *Kompetencja* oznacza umie-

---

<sup>5</sup> Por. J. KARŁOWICZ, A. KRYŃSKI, W. NIEDŹWIEDZKI: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1902.

<sup>6</sup> *Słownik języka polskiego*. T. 1—11. Red. W. DOROSZEWSKI. Warszawa 1958—1969, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/kompetencja> [dostęp: 20.08.2015].

<sup>7</sup> Kreatywność to zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz umiejętność tworzenia nowych zdań, spójnych z sytuacjami nowymi

jętność budowania nieskończonej ilości zdań ze skończonego zasobu leksemów i związana jest z nieuświadomionym procesem opanowania języka, dzięki któremu jesteśmy w stanie intuicyjnie uznać dane jednostki rodzimego języka za poprawne<sup>8</sup>. Posiadanie takiej kompetencji tłumaczy się faktem zinternalizowania przez użytkowników językowych reguł gramatyki. Mówi się o zinternalizowaniu, nie zaś o przyswojeniu czy opanowaniu, ponieważ w ten sposób abstrahuje się od problemu rozgraniczenia między tym, co w zdolnościach językowych ludzi jest nabyte przez naukę, od tego, co doświadczane<sup>9</sup>.

Odróżnienie *kompetencji językowej* od *performacji* pokrywa się z podziałem na *langue* i *parole*<sup>10</sup>. *Sprawność językowa* stanowi zaktualizowanie kompetencji językowej w danej sytuacji<sup>11</sup>.

Zachowania językowe związane są ściśle z kontekstem społecznym i sytuacyjnym, nie tworzą ich wyłącznie sekwencje poprawnych gramatycznie zdań. Stanisław Grabias uważa, że:

[...] kompetencje i sprawności stanowią dwie strony tego samego zjawiska. Wzajemnie się warunkują tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą pojawić się w umyśle ludzkim bez określonych sprawności. Pewne sprawności zaś, przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji<sup>12</sup>.

Mając na uwadze powyższe, w swojej pracy pojęcie „kompetencji” i „sprawności” będę traktowała synonimicznie.

Możliwość realizowania zachowań językowych w różnych sytuacjach społecznych (mówienie) to, według Della Hymesa, *kompetencja komunikacyjna* (niezbędny warunek wszelkich społecznych zachowań językowych). Do skutecznej komunikacji potrzebna jest językowa sprawność systemowa (umiejęt-

---

dla mówiącego. Gramatyczność ujawnia się w procesie budowania zdań poprzez poprawność formalną (znajomość syntaktyki i reguł języka) oraz znaczeniową (znajomość leksyki i reguł łączenia ze sobą wyrazów. Akceptabilność to zdolność rodzimego użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za zgodną z obowiązującą normą. Proces nieświadomego opanowania ojczystego języka zwany jest interioryzacją. Por. S. GRABIAS: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 2003, s. 34.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Por. K. POLAŃSKI: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław 1993.

<sup>10</sup> Koncepcję Noama Chomskiego różni od ujęcia Ferdynanda de Saussure’a to, że genetywista pojmował kompetencje i performacje dynamicznie, natomiast *langue* i *parole* de Saussure’a ujmowane były statycznie. Ponadto dla de Saussure’a *langue* to system społeczny, natomiast kompetencja w ujęciu Chomskiego ma charakter psychologiczny (por. K. POLAŃSKI: *Encyklopedia językoznawstwa...*, s. 276).

<sup>11</sup> M. SMOCZYŃSKA, G.W. SHUGAR: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór pism*. Warszawa 1980, s. 22—23.

<sup>12</sup> S. GRABIAS: *Język w zachowaniach...*, s. 30.

ność poprawnego wypowiadania się w mowie i piśmie)<sup>13</sup>, w skład której wchodzi wiele umiejętności cząstkowych, określanych mianem sprawności formacyjnych, oraz pewna część sprawności funkcyjnych (odnoszących się do poziomu morfemu, wyrazu i zdania). Wyróżnia się sprawności substancyjne, pozwalające „realizować wypowiedź w postaci sygnałów akustycznych, optycznych i taktylnych”, oraz sprawności gramatyczne, tj. „morfologiczne i syntaktyczne”<sup>14</sup>. Dla Hymesa sprawności (systemowa, sytuacyjna i pragmatyczna) składają się na kompetencję komunikacyjną.

Ze sprawnością komunikacyjną związane są ściśle: *językowa sprawność sytuacyjna* oraz *językowa sprawność pragmatyczna*. Ta pierwsza polega na

[...] umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Wiąże się ona z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania. Obydwa te komponenty sytuacji warunkują z kolei kanał (mówienie, pisanie) oraz sposób przekazu informacji (dialog, monolog, opowiadania itp.)<sup>15</sup>.

Dzięki *językowej sprawności pragmatycznej* nadawca może zrealizować swoje intencje:

Umiejętność rozpoznawania różnicy między nadawcą a odbiorcą w zakresie wspólnej wiedzy o świecie i stosownego do tego rozpoznawania doboru strategii komunikacyjnych oraz środków językowych można nazwać kompetencją interakcyjną, która stanowi jeden z poziomów kompetencji komunikacyjnej<sup>16</sup>.

Z psycholingwistycznego punktu widzenia kompetencja komunikacyjna to „system koordynacyjno-kontrolny w stosunku do zachowania językowego człowieka, wyróżnia się w niej cztery poziomy: dyskurs, akt mowy, warianty językowe (kod językowy), style osobiste jednostki”<sup>17</sup>. Wynika stąd, że *kompetencję komunikacyjną* należy traktować wieloaspektowo, ponieważ obejmuje ona wiele sprawności.

*Kompetencja językowa* bywa utożsamiana z *kompetencją gramatyczną* — jak zauważa Teodozja Rittel: „różne ujęcia kompetencji gramatycznej są wynikiem różnicy zdań na temat modelu nabywania języka przez użytkowników”<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Tamże, s. 317.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005, s. 67.

<sup>17</sup> I. KURCZ: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000, s. 128.

<sup>18</sup> T. RITTEL: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 94.

W referowanym stanowisku *kompetencja językowa* jest składnikiem *kompetencji lingwistycznej*, czyli: „wiedzy gramatycznej, sprawności funkcjonalnej i wiedzy kulturowej, rozumianej jako zdolności do uczestnictwa w kulturze”<sup>19</sup>. Istnieje uporządkowany model komponentów *kompetencji lingwistycznej*: od kompetencji językowej poprzez komunikacyjną do kulturowej, która jest efektem opanowania dwóch poprzednich typów kompetencji (językowej i komunikacyjnej). Terminem kluczowym jest *nadkompetencja*, szczególnie podczas opisu możliwości twórczych dzieci, natomiast *subkompetencja* to niezdolność opanowania języka na poziomie ustalonej normy.

Oprócz wymienionych wyżej kompetencji wyróżniana jest także kompetencja tekstowa oraz kompetencja tekstotwórcza — ta ostatnia oznacza „ludzką umiejętność tworzenia i odbierania spójności tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów”<sup>20</sup>. Spotyka się też kategorię kompetencji gatunkowej. Gatunki należą do *kompetencji komunikacyjnej* człowieka, a postaci wzorca, zapisane w naszej kompetencji, nie są w pełni uświadamiane<sup>21</sup>. Kompetencja jest swoistą własnością ludzkiego umysłu, na którą składają się: czynniki wrodzone, wiedza, umiejętności, sprawności, zdolności oraz motywacje i wartości. Stworzono model struktury kompetencji, zgodnie z którym kompetencja, kompetencja międzyludzka i kultura wzajemnie na siebie wpływają, a nabywanie kompetencji językowej może odbywać się wyłącznie w procesie komunikacji<sup>22</sup>.

W literaturze przedmiotu, referującej stanowiska związane z rozwojem języka dziecka, możemy spotkać się z innym spojrzeniem, w którym wyróżnia się: *kompetencję gramatyczną* (wyrażanie się w jasny i zrozumiały sposób), *kompetencję społeczno-lingwistyczną* (dostosowanie poziomu i jakości wypowiedzi do rozmówcy i sytuacji), *kompetencję dyskursu* (ułatwia przekazywanie znaczeń w logiczny i ciągły sposób), *kompetencję strategiczną* (celowe wykorzystanie elementów prozodycznych mowy, barwy głosu itp.) oraz *kompetencję analityczną* (pozwala na bycie twórczym)<sup>23</sup>.

Wielość ujęć sprawia, że rozumienie pojęć *kompetencja językowa* (czy *kompetencje językowe*) oraz *kompetencja komunikacyjna* staje się nieostre. Analizując kompetencję językową na gruncie dydaktyki szkolnej, dopuszczalne jest traktowanie pojęcia *kompetencji językowej* oraz *sprawności* (w liczbie mnogiej: *sprawności, kompetencje*) tożsamo i takie rozumienie tych pojęć zostało

<sup>19</sup> Tamże, s. 27.

<sup>20</sup> A. TABISZ: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole 2006, s. 65.

<sup>21</sup> Więcej na ten temat: S. GAJDA: *Lingwistyczne podstawy logopedii*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Red. T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole 2003, s. 11—74.

<sup>22</sup> Por. B. GUZIK: *Kompetencja jako problem dydaktyczny*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XV” 1994, z. 165, s. 29—40.

<sup>23</sup> D. FONTANA: *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań 1998, s. 101—103.



przeze mnie przyjęte w niniejszej pracy na potrzeby analiz oraz prowadzonych badań<sup>24</sup>.

Poniżej zaprezentowane zostaną najważniejsze informacje związane z nabywaniem poszczególnych kompetencji przez dziecko, ze szczególnym uwzględnieniem ucznia kończącego klasę III oraz VI szkoły podstawowej.

## 1.1. Cechy języka dzieci 9- i 12-letnich

Problem opanowywania języka jest szeroko opisany w literaturze przedmiotu. Za najważniejsze teorie rozwoju języka dziecka uważa się behawiorystyczną teorię Burrhusa Frederica Skinnera, teorię etologiczną, poznawczo-rozwojową i fazową oraz koncepcje funkcjonalistyczne (teorie społeczne). Przyswajanie przez dziecko języka jest jednym z tych problemów badawczych, które — pomimo długoletnich badań — nie zostały do końca rozwiązane. Badacze języka dziecka są zgodni co do czynników, które proces ten warunkują. Jedni uznają, że jest on determinowany głównie tym, w jaki sposób dziecko przyswaja składnię (czynniki endogenne), inni, że najważniejsze jest to, w jaki sposób dziecko nabywa leksykon (czynniki egzogenne), jeszcze inni uznają, że determinantami są zarówno jedno, jak i drugie czynniki<sup>25</sup>.

Nawiązując do teorii Lwa Wygotskiego oraz ujęć z zakresu przyswajania i nauki języka, możemy odpowiedzieć na pytanie dotyczące motywacji dziecka do nauki nowych słów, w której „każdy nowy przedmiot stanowi dla dziecka sytuację zadaniową”<sup>26</sup>. Z czasem nabywa ono umiejętności mówienia o rzeczach, których bezpośrednio nie widzi, brak jednak danych na temat wieku, w którym dziecko odkrywa funkcję symboliczną języka<sup>27</sup>. Początek wkraczania dziecka w świat języka i jego symbolicznych znaczeń polega na obserwowaniu i odtwarzaniu pewnych obrazów za pomocą słów i jest nazywane *funkcją matetyczną*.

Opisując cechy języka dziecka, musimy zwrócić uwagę nie tylko na liczbę słów, którymi się ono posługuje, ale również na to, w jaki sposób buduje zdania<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> Por. U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 119—126.

<sup>25</sup> H.R. SCHAFFER: *Rozwój języka w kontekście*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. BRZEZIŃSKA, T. CZUB, G. LUTOMSKI, B. SMYKOWSKI. Poznań 1995, s. 164—192.

<sup>26</sup> E. FILIPIAK: *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 2002, s. 107.

<sup>27</sup> Tamże, s. 108.

<sup>28</sup> Początkowe wypowiedzi dzieci (do około półtora roku) są gramatycznie neutralne i składają się z jednego wyrazu. Następowanie procesu gramatyzacji języka związane jest z posługi-

Gramatyczne aspekty rozwoju mowy dziecka były przedmiotem wielu badań i analiz. Dowodzą one, że ważnym etapem rozwoju gramatycznej strony języka jest *hiperregularyzacja*, polegająca na aktywnym uczestnictwie dziecka w procesie konstrukcji mowy. Słucha ono wypowiedzi dorosłych i samo, w sposób aktywny, odkrywa reguły językowe, dokonuje korekty w toku mówienia itp. Początkowo dziecko tworzy konstrukcje błędne, często stosując niewłaściwe formy<sup>29</sup>. W rozwoju językowym można zaobserwować znaczne dysproporcje u poszczególnych dzieci, bowiem dla nabywania mowy istotny jest ogólny rozwój intelektualny dziecka, jego aktywność, potrzeby poznawania, płęć, a także ogólne warunki społeczno-wychowawcze<sup>30</sup>.

W sferze opanowania języka możemy wyróżnić cztery fundamentalne płaszczyzny: fonologiczną (dźwiękową), syntaktyczną (budowanie zdań), semantyczną (znaczenie słów) oraz morfologiczną (budowa i odmiana wyrazów) — proces opanowywania mowy związany jest z rozwojem każdej z nich. Analizując pierwszą z płaszczyzn (aspekt fonologiczny), zwraca się uwagę na to, że dziecko dopiero z czasem umiejętnie posługuje się poszczególnymi fonemami: dziecko początkowo cechuje zmiana postaci słów<sup>31</sup>. Dokonano systematyzacji tych zmian, które związane są z błędami na etapie płaszczyzny fonetycznej w rozwoju mowy dziecka<sup>32</sup>. Opanowanie poziomu fonologicznego jest ważne dla późniejszej nauki języka, szczególną rolę odgrywa ono podczas nauki pisania i czytania. Znajomość poszczególnych części mowy związana jest z opanowaniem poszczególnych elementów rzeczywistości. Narastanie słownika dziecka na poszczególnych etapach jego rozwoju jest widocznym elementem rozwoju językowego<sup>33</sup>.

Umiejętności językowe ucznia w szkole podstawowej w dużej mierze zależą od tego, w jaki sposób przebiegała jego wcześniejsza edukacja językowa. W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne propozycje mechanizmów opanowywania gramatyki przez dziecko. Świadomość językowa kształtuje się dwojako: na skutek edukacji szkolnej lub rozwoju myślenia operacyjnego i jest ona ści-

---

waniem się przez dziecko wypowiedziami dwuwyrazowymi, często zlepkami wyrazowymi (por. S. SZUMAN: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa 1968). Kolejnym etapem jest budowanie wypowiedzi wielowyrazowych.

<sup>29</sup> A. JURKOWSKI: *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa 1986, s. 70.

<sup>30</sup> Tamże, s. 70—80.

<sup>31</sup> Tamże, s. 61.

<sup>32</sup> Por. L. KACZMAREK: *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań 1953. Szerzej na temat diagnozy problemów związanych z mówieniem: K. SZAMBUKSKI: *Diagnoza niepełności mówienia*. W: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Red. E. CZAPLEWSKA, S. MILEWSKI. Sopot 2012 oraz A. CZERNIKIEWICZ, T. WOŹNIAK: *Diagnoza psychogennych zaburzeń mowy*. W: *Diagnoza logopedyczna...* Więcej na temat rozwoju mowy komunikacyjnej: L. DYER: *Mowa dziecka. Zrozum i rozwiń mowę dziecka*. Warszawa 2006; Z. DYSARZ: *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*. Bydgoszcz 2003.

<sup>33</sup> Por. E. FILIPIAK: *Konteksty rozwoju aktywności...*, s. 107.

śle związana z kompetencją językową. Dziecko staje się stopniowo świadome popełnianych przez siebie błędów językowych. Rozwój językowy jest więc skorelowany z rozwojem biologicznym, natomiast świadomość językową wiąże się z rozpoczęciem nauki w szkole, w szczególności z nauką czytania<sup>34</sup>.

### 1.1.1. Słuchanie

Słuchowi poświęcono wiele uwagi, w szczególności analizowano go jako proces fizjologiczny<sup>35</sup> oraz w związku z percepcją mowy (słuch jako kompetencja odbiorcza). W niniejszym opracowaniu uwagę poświęcę przede wszystkim słuchaniu w drugim z przytoczonych znaczeń.

Analizator słuchowy wpływa na opanowanie kluczowych umiejętności, a zatem: mowy, czytania oraz pisania. Wiadomo, że

[...] neurofizjologicznym podłożem postrzegania słuchowego jest analizator słuchowy. Jego budowa w uproszczeniu przedstawia się następująco: receptor, droga dośrodkowa, ośrodek słuchowy w korze mózgowej. W polach pierwszorzędowych (41,42) pod wpływem docierających do receptora impulsów nerwowych powstają wrażenia słuchowe<sup>36</sup>.

Kształtowanie słuchu fonemowego rozpoczyna się już w życiu płodowym, następnie rozwija się on w okresie niemowlęcym<sup>37</sup>.

Jak zauważają badacze,

[...] proces słuchowej percepcji mowy rozwija się według specyficznych prawidłowości i zaczyna się od akustycznego różnicowania dźwięków, potem włącza się doń artykulacja i kończy się akustycznym różnicowaniem, ale realizowanym już bez udziału artykulacji<sup>38</sup>.

Dopiero z czasem słuch staje się czynnością nieświadomą, dzięki której rejestrujemy wszystkie akustyczne cechy dźwięków<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> Więcej na ten temat: G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6—9 letnich*. Lublin 1999.

<sup>35</sup> Por. G. LINDNER: *Podstawy audiologii pedagogicznej*. Warszawa 1976.

<sup>36</sup> I. PIETRAS: *Dysortografia — uwarunkowania psychologiczne*. Gdańsk 2008, s. 47.

<sup>37</sup> G.W. SHUGAR., B. BOKUS: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk 2007, s. 39.

<sup>38</sup> M. CACKOWSKA: *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa 1984, s. 30.

<sup>39</sup> Z badań wynika, że proces ten przypada na około 6. rok życia dziecka; por. M. CACKOWSKA: *Nauka czytania i pisanie...*, s. 30.

Odbiór mowy możliwy jest dzięki skomplikowanym operacjom i mechanizmom, z których najważniejsze to:

[...] słuch fizjologiczny, słuch fonematyczny, słuchowa pamięć werbalna (zdolność zapamiętywania dźwięków mowy i ich szeregów), umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi desygnatami lub pojęciami, umiejętność rozszyfrowywania związków syntaktycznych występujących między wyrazami w zdaniu (właściwe rozumienie form gramatycznych, czasów, trybów itp.)<sup>40</sup>.

O procesie słuchowego spostrzegania dźwięków decydują: słuch fonemowy i słuch fonematyczny<sup>41</sup>. Niektórzy badacze rozróżniają słuch fizjologiczny oraz mowny (fonematyczny), przy czym istotą tego drugiego jest rozpoznawanie co najmniej dwóch różnych fonologicznie wrażeń<sup>42</sup>.

Słuch fonematyczny wywodzi się z terminu *fonem*. Jak podkreślają badacze,

[...] słuch fonematyczny zabezpiecza wyodrębnienie z potoku dźwięków mowy tych cech, które odgrywają szczególne znaczenie dla identyfikacji określonego fonemu, dzięki czemu dany wyraz można odróżnić od innych, o odmiennym znaczeniu, np. *Tomek—domek*<sup>43</sup>.

Wyróżnia się kilka rodzajów słuchu mownego (fonematycznego): fonemowy (umiejętność różnicowania fonemów), fonetyczny (umiejętność rozróżniania głosek w ramach danej klasy głosek) i prozodyczny (odpowiednie różnicowanie rytmu, melodii i barwy głosu) oraz analizę i syntezę głoskową/sylabową (świadome wyróżnianie głosek w wyrazach z zachowaniem ich kolejności).

Kompetencje z zakresu słuchania i mówienia wzajemnie się przenikają. Rozwój mowy i funkcji słuchowej dzieci słyszących i niesłyszających przebiega na różnym poziomie<sup>44</sup>. Zwraca się uwagę na to, że

<sup>40</sup> E. SZELAĞ, A. SZYMASZEK: *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk 2006, s. 7.

<sup>41</sup> B. ROCLAWSKI: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1981. Niektórzy badacze, dokonując typologii słuchu człowieka, wyróżniają: słuch fizyczny (odbieranie dźwięków fizycznych, np. burzy, deszczu), słuch fonematyczny (pozwala odbierać dźwięki mowy potrzebne w akcie komunikacji) oraz słuch muzyczny (umiejętność słyszenia, odróżniania i przypisywania znaczeń dźwiękom muzycznym).

<sup>42</sup> T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA, M. KUKUŁA, A. ŁUKASZEWICZ: *Mowa dzieci niedosłyszących i głuchych*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. T. 2. *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*. Red. T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole 2003, s. 210–268.

<sup>43</sup> E. SZELAĞ, A. SZYMASZEK: *Test do badania słuchu...*, s. 9.

<sup>44</sup> W czasie pierwszego roku życia dzieci żyjące w różnych kulturach w inny sposób rozwijają swoje umiejętności związane ze słuchem (zarówno pod względem fonetyki, jak i prozodii). Zjawisko magnesu percepcyjnego powoduje, że w różny sposób odbieramy poszczególne fonemy, w zależności od środowiska językowego, z którego pochodzimy. Każdy użytkownik

[...] dzieci z zaburzeniami słuchowymi mają trudności z wyodrębnieniem dźwięków w wyrazach i ich łączeniem, nie mogą dobrze odróżnić głosek, mylą te zbliżone do siebie słuchowo i artykulacyjnie, np. twarde i miękkie, dźwięczne i bezdźwięczne<sup>45</sup>.

Podkreśla się także, że dzieci te mają kłopoty z zaznaczeniem zmiękczeń, trudność sprawia im również ciche czytanie. Gdy deficyty te są bardzo silne, dzieci mają trudności z zapisywaniem nowych wyrazów, jak również występuje u nich obniżenie pamięci słuchowej. Badania potwierdzają, że dzieci z deficytami funkcji słuchowej mają duże trudności w nauce czytania i pisania<sup>46</sup>.

Zaburzenia związane z niewystarczającym słuchem mogą występować w różnym nasileniu. Gdy deficyty są lekkie, mogą odnosić się wyłącznie do określonych opozycji (par głosek, które różnią się tylko jedną cechą dystyngtywną), poprawnie zaś będą identyfikowane pary, w których głoski będą różniły się dwiema i więcej cechami dystyngtywnymi. W silnych zaburzeniach błędne realizacje będą występowały niezależnie od ilości cech dystyngtywnych w danej parze głosek. Zaburzenia słuchu fonematycznego<sup>47</sup> utrudniają analizę i syntezę wzrokową i mogą mieć negatywny wpływ na naukę pisania i czytania.

Przełomem w badaniach percepcji mowy było odkrycie tzw. *kategorialnej percepcji fonemów spółgłoskowych*. Zauważono wtedy,

[...] że percepcja dźwięków mowy podlega odmiennym mechanizmom niż percepcja innych dźwięków, co oznacza iż percepcja mowy jest odmienna od percepcji słuchowej, a także że nie istnieją jednoczesne wskazówki akustyczne dla percepcji mowy<sup>48</sup>.

Dzieci z osłabioną percepcją słuchową mogą mieć problem z rozróżnianiem głosek, sylab, wyrazów i zdań, mają także szczególne trudności w pisaniu ze słuchu. Ponadto nie potrafią słuchać ze zrozumieniem, co skutkuje tym, że nie

---

tworzy więc mapę dźwiękowych podobieństw i różnic; por. G.W. SHUGAR, B. BOKUS: *Psychologia języka...*, s. 40—42.

<sup>45</sup> M. CACKOWSKA: *Nauka czytania i pisania...*, s. 32—33.

<sup>46</sup> Zaburzenia w odbiorze mowy w wyniku deficytu słuchu fonematycznego występują zarówno u dorosłych, jak i u dzieci. Najczęściej cierpią na nią pacjenci z afazją Wernickiego po nabytych uszkodzeniach mózgu oraz osoby korzystające z implantów ślimakowatych. Zaburzenia tego typu mogą występować również u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, a także u uczniów z trudnościami w nauce czytania i pisania.

<sup>47</sup> Słuch fonematyczny nie jest elementem wrodzonym — jest kształtowany przez najbliższe otoczenie i stymulacje językowe w okresie dzieciństwa; por. E. SZELAĞ, A. SZYMASZEK: *Test do badania słuchu...*, s. 11.

<sup>48</sup> A. RAKOWSKA: *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*. Kraków 2003, s. 51.

wykonują poleceń słownych nauczyciela. Ich zasób leksykalny jest uboższy niż dzieci, u których nie stwierdzono tego typu zaburzeń.

Po dokonaniu krótkiej charakterystyki kompetencji związanej ze słuchaniem, warto przyrzeć się podstawie programowej, która określa oczekiwania stawiane uczniowi w zakresie opanowania poszczególnych umiejętności związanych z analizatorem słuchowym. Dokument ministerialny zakłada, że po ukończeniu edukacji wczesnoszkolnej uczeń powinien słuchać z uwagą swoich rozmówców oraz dłuższych wypowiedzi nauczyciela i kolegów, wiedzieć, że uważne słuchanie jest podstawową cechą właściwego odbioru, ponadto pisać ze słuchu w zakresie poznanego słownictwa. Po ukończeniu klasy szóstej potrafi dodatkowo oddzielać informacje ważne od mniej istotnych, wyrażać rozumienie wypowiedzi przez gest i mimikę, zadawać pytania do wysłuchanych treści, rozwijać aktywne słuchanie, dokonywać przekładu intersemiotycznego wysłuchanego komunikatu oraz oceniać i analizować wypowiedzi kolegów<sup>49</sup>.

### 1.1.2. Mówienie

Popularne słowniki języka polskiego definiują mówienie i mowę tożsamo, tzn. jako: „wypowiadanie słów w celu wyrażenia myśli lub w celu porozumiewania się z innymi ludźmi”, mówienie związane jest więc z przekazywaniem informacji<sup>50</sup>.

W swym opracowaniu używam terminu „mówienie” (mowa komunikacyjna) szeroko, nie ogranicza się ono bowiem wyłącznie do określenia rozwoju języka dziecka na poszczególnych płaszczyznach (w takich przypadkach używam terminu: „mowa dziecka”)<sup>51</sup>. Mówienie to termin zakładający akt komunikacji,

<sup>49</sup> Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 15.06.2015].

<sup>50</sup> Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003.

<sup>51</sup> Egocentryzmu w mowie dziecięcej doszukiwał się Jean Piaget w swoim znanym studium *Mowa i myślenie dziecka*. Jego zdaniem przejawem myślenia egocentrycznego jest mowa egocentryczna. Składają się na nią: echolalia, monologowanie oraz monologowanie zbiorowe. Ten typ mowy dziecka dominuje do końca stadium przedoperacyjnego. Teorie Piageta spotkały się zarówno z krytyką, jak i częściową akceptacją. Krytyka i aprobata zmierzały w dwóch zasadniczych kierunkach. Z jednej strony z teoriami badacza polemizowali psycholodzy rozwojowi, którzy swoje rozważania ograniczali przede wszystkim do podważania tezy Piageta o dziecięcym egocentryzmie. Z drugiej — zastanawiano się nad słusnością tych tez (behawioryści amerykańscy). Chciano również potwierdzić postulaty empirycznie Piageta na dzieciach w różnym



który odbywa się dzięki odpowiedniej kompetencji komunikacyjnej i który realizuje się w określonych sytuacjach społecznych.

Mówienie należy rozumieć nie tylko jako akt nadawania (wypowiadania) komunikatu — przecież oprócz umiejętności przekazywania informacji poprzez dźwięki mowy w celu osiągnięcia porozumienia, konieczne jest również rozumienie wypowiadanych znaczeń oraz układów gramatycznych. Mówienie uznaje się za podstawową funkcję języka, ponieważ „przez swoje naturalne predyspozycje — jest mówieniem do drugiego, [...] język spełnia się tylko wówczas, gdy stanowi miejsce spotkania jednostek”<sup>52</sup>. Język (w znaczeniu mowy) zyskuje zatem znaczenie i sens dopiero w akcie komunikacji, jest jej narzędziem.

Mówienie związane jest z organizowaniem informacji za pomocą języka<sup>53</sup>. Jeśli użytkownik chce zbudować wypowiedzenie, musi posiadać kompetencję semantyczną (tzn. wyodrębnić informacje), sprawność gramatyczną (tu: ujmować wypowiedzi w formie językowej) oraz sprawność realizacyjną (realizować substancję foniczną). Ta ostatnia organizuje się na dwóch płaszczyznach: supra-segmentalnej (wyznaczanej przez akcent, melodię i rytm) i segmentalnej (składającej się z głosek)<sup>54</sup>.

Rozwój mowy komunikacyjnej u dzieci rozpoczyna się już w chwili narodzin. Na początku dziecko przekazuje swoje emocje za pomocą krzyku, min czy gestów, a gdy rozwinie system językowy — za pomocą wypowiedzi. Małe dziecko komunikuje się najczęściej z matką, jak również z najbliższym otoczeniem, jego interakcje wzbogacają się, gdy zaczyna uczęszczać do przedszkola i szkoły. Następuje szybka socjalizacja młodego użytkownika języka, musi on bowiem sprostać nowym sytuacjom społecznym, opanować nowe role. Początkowo dziecko używa mowy dialogowej, później konieczne jest opanowanie monologu, sprawność społeczna wykształca się najpóźniej<sup>55</sup>. Mowa komunikacyjna dziecka realizuje się wyłącznie w określonej społeczności, trwała izolacja może więc zaburzyć jej rozwój. Progresja mowy komunikacyjnej zależy w dużej mierze od następujących czynników: obciążeń genetycznych dziecka, warunków rodzinnych i środowiskowych, tempa rozwoju dziecka, rozwoju możliwości poznawczych<sup>56</sup>.

Rozwój mówienia przebiega stopniowo. Zdaniem wielu badaczy *kompetencja komunikacyjna* opanowana jest przez dziecko około 10. roku życia<sup>57</sup>.

wieku; por. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, s. 168—173.

<sup>52</sup> O. DURCOT: *Dire et ne pas dire*. W: *Wywiad prasowy. Język — gatunek — interakcja*. Red. M. KITA. Katowice 1991, s. 1.

<sup>53</sup> Więcej na ten temat: L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin 1982.

<sup>54</sup> S. GRABIAS: *Język w zachowaniach...*, s. 318.

<sup>55</sup> Tamże, s. 323.

<sup>56</sup> J. PORAYSKI-POMSTA: *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa 1994.

<sup>57</sup> Por. E. FILIPIAK: *Konteksty rozwoju aktywności...*, s. 75.

Jak zauważa Ewa Filipiak,

[...] rozwój języka w aspekcie pragmatycznym umożliwia skuteczną komunikację, która obejmuje nie tylko mówienie (wypowiadanie się w rozmaitych sytuacjach społecznych, formułowanie i przekazywanie informacji z wykorzystaniem głosu, artykulacji, słownictwa, składni, sygnałów niewerbalnych) i słuchanie, ale także komunikowanie się werbalne i niewerbalne w różnych sytuacjach, dziedzinach i z różnymi ludźmi<sup>58</sup>.

Rozwój języka związany jest z rozwojem całej osobowości dziecka<sup>59</sup>. Kompetencja językowa i komunikacyjna stają się w akcie komunikacji systemem biegłości komunikacyjnej. Dzieci szybko odkrywają cel komunikacji, mają łatwą zdolność do decentracji czy wczuwania się w rolę innej osoby, jak również „dążą w swej mowie do bycia skutecznymi, pragną objawić swoje kompetencje, zabiegają o swoją językową niezależność”<sup>60</sup>.

Dzieci podczas mówienia popełniają błędy, jednak nie uniemożliwiają one komunikacji; jak pisze Barbara Boniecka, „środki porozumiewania się językowego wyzyskiwane przez dzieci można uznać za wystarczające, skoro zapewniają komunikowanie się o wszystkim, i to jeszcze ze stopniem ogólności i precyzji odpowiednim do poziomu intelektualnego”<sup>61</sup>. Można je zatem w tym kontekście uznać za poprawne. Na rozwój mowy komunikacyjnej dzieci wpływ ma również kod mówiony dorosłych (w tym cechy środowiskowe, dialektalne), jak również *mass media* — telewizja, Internet itd.<sup>62</sup>.

Strategie szkolne skłaniają ucznia raczej do „zaniemówienia” niż kształcenia mowy komunikacyjnej. Mówienie dzieci na lekcji ogranicza się do dwóch funkcji: kontrolnej (odpowiadanie na zadane przez nauczyciela pytania) oraz poprawnościowej (nakazanie uczniowi wypowiadania się w poprawny sposób, w tym pełnym zdaniem); brakuje w szkole miejsca na posługiwanie się przez ucznia jego własnym, zindywidualizowanym językiem<sup>63</sup>.

Kolejną przyczyną hamowania żywej mowy stają się: forma nauczania (dominacja pogadanki, swoistego monologu nauczyciela, wymuszanie na uczniu konkretnych odpowiedzi, przewaga dialogu nauczyciel-uczeń, a nie: uczeń-

<sup>58</sup> Tamże, s. 115.

<sup>59</sup> Barbara Boniecka badała zachowania językowe dzieci, m.in. słuchała ich swobodnych rozmów, nagranych na taśmach magnetofonowych. Badaczka uznaje język dziecka (mowę komunikacyjną) za dynamiczne zachowanie językowe (*Dziecięce wyobrażenie świata*, Lublin 2010).

<sup>60</sup> Tamże, s. 213.

<sup>61</sup> Tamże, s. 221.

<sup>62</sup> Zjawisko wpływu *mass mediów* na mówienie oraz pisanie badała Aldona Skudrzyk, zwracając uwagę na negatywny wpływ *mass mediów* i kultury na jakość mowy i pisma; por. A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury...*, s. 48.

<sup>63</sup> Por. D. KLUS-STĄSKA, M. NOWICKA: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005.



-uczeń czy uczeń-uczniowie podczas pracy) i treść (nieatrakcyjne, oderwane od rzeczywistości ucznia tematy rozmów) — „szkoła, blokując dzieciom w wieku młodszoszkolnym możliwość prowadzenia dyskusji, nie stymuluje przechodzenia do wyższych stadiów rozwoju mówienia, a wręcz »ściąga« je do stadiów niższych rozwojowo, nie wykorzystuje ich umiejętności w mówieniu [...]”<sup>64</sup>. Konkludując, można uznać, że tego typu mówienie nie pełni konstytutywnej funkcji stawianej tej kompetencji, nie stanowi narzędzia do wyrażania własnych myśli, staje się wyłącznie czynnością odtwórczą. W tabeli 1. zostały zebrane kompetencje językowe ucznia w zakresie mówienia.

Tabela 1

## Umiejętności językowe ucznia w zakresie mówienia

Klasy I—III	Klasy IV—VI
<p>W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oczekuje się, że na poziomie mówienia uczeń będzie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przedstawiać i uzasadniać swoje zdanie,</li> <li>• zwracać uwagę na poprawne posługiwanie się językiem polskim w mowie,</li> <li>• stosować w wypowiedzi podstawowe techniki języka mówionego,</li> <li>• wyodrębniać zdania w języku mówionym oraz używać równoważników zdania,</li> <li>• zwracać uwagę na dobór słownictwa w zależności od typu wypowiedzi,</li> <li>• wypowiadać się w kilkuzdaniowej spójnej formie na temat otaczającej rzeczywistości,</li> <li>• przedstawiać kolejne etapy własnego działania wykonanego i zamierzonego,</li> <li>• wypowiadać się na temat pracy swojej i kolegów oraz efektów tej pracy,</li> <li>• wygłaszać z pamięci różne fragmenty wierszy i prozy,</li> <li>• odtwarzać treść tekstu po jednokrotnym przeczytaniu,</li> <li>• nazywać i przedstawiać uczucia swoje i bohaterów literackich, używając odpowiedniego słownictwa,</li> <li>• posługiwać się mową w różnych sytuacjach społecznych.</li> </ul>	<p>Po drugim etapie edukacyjnym dziecko będzie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzyć poprawne teksty mówione w różnych formach, skierowane do różnych odbiorców,</li> <li>• interpretować różnorodne teksty kultury,</li> <li>• streszczać teksty popularne i fabularne,</li> <li>• prowadzić dyskusję, posługując się różnymi argumentami,</li> <li>• stosować podczas mówienia właściwy akcent wyrazowy i zdaniowy,</li> <li>• udzielać odpowiedzi na zadane pytanie w formie wypowiedzenia pojedynczego, złożonego oraz krótkiej wypowiedzi,</li> <li>• rzeczowo stawiać pytania,</li> <li>• tworzyć wypowiedzi zawierające proste informacje, dotyczące np. przepisów, gier, zabaw,</li> <li>• opowiadać przebieg zdarzeń zgodnie z ich chronologią,</li> <li>• opisywać konkretny przedmiot, krajobraz, postać, rzecz itp.,</li> <li>• nazywać uczucia,</li> <li>• dostrzegać etyczny wymiar języka (prawda, kłamstwo, milczenie itp.),</li> <li>• przestrzegać zasad kulturalnej rozmowy,</li> <li>• posługiwać się mową w różnych sytuacjach społecznych.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 15.06.2015].

<sup>64</sup> Tamże, s. 90.

### 1.1.3. Czytanie

Czytanie definiowane jest przez lingwistów jako „tworzenie dźwiękowej formy słowa, czyli organizację dźwięków w określonym następstwie czasowym na podstawie jego obrazu graficznego, niezależnie od tego, czy jest ono zrozumiałe przez osoby czytające, czy nie”<sup>65</sup>. W takim ujęciu ważna staje się sama technika czytania, rozumienie treści jest elementem drugoplanowym<sup>66</sup>. Definiując czytanie, często podkreśla się jednak istotność rozumienia czytanego tekstu — podstawą umiejętności czytania według niektórych definicji tego pojęcia staje się zatem konieczność rozumienia treści. W związku z tym czytanie określane jest jako:

[...] rozpoznawanie czytanych, drukowanych lub pisanych symboli, służących jako bodźce do przywoływania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane<sup>67</sup>.

Definicje czytania rzadziej uwzględniają aspekt związany z zaangażowaniem i chęcią poznania czytanych treści. W tym duchu konstruowane są definicje, które czytanie określają jako: „złożony proces fizjologiczny i psychiczny, powiązany z procesami rozwojowymi”<sup>68</sup>. Analizowana sprawność czytania rozumiana jest również jako: „szereg wspólnych umysłowych działań zróżnicowanych w zależności od wieku i dojrzałości czytającego, od rodzaju czytanego tekstu, stopnia jego trudności oraz celu czytania”<sup>69</sup>.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można również czysto techniczne definicje. Psychofizyczną podstawę mechanizmu czytania stanowi tu czasowy związek pomiędzy pisanim wyrazem (*grafematem*) a jego odpowiednikiem dźwiękowym (*fonematem*). Oznacza to, że nauka czytania przebiega łatwiej, jeżeli związana jest z głośną artykulacją. Często mimo dobrze rozwiniętego słuchu fonetycznego dziecko nie jest w stanie wymawiać poprawnie niektórych grup głosek, musi więc ono osiągnąć wpraw gotowość (dojrzałość) artykulacyjną do nauki czytania<sup>70</sup>.

Czynności pisania i czytania realizowane są przy udziale bardzo odległych od siebie okolic kory mózgowej<sup>71</sup>. Podczas czytania oko wykonuje trzy ro-

<sup>65</sup> A. BRZEZIŃSKA, M. BURTOY: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań 1985, s. 92.

<sup>66</sup> K. KAMIŃSKA: *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa 1999, s. 13.

<sup>67</sup> M. LINKER: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980, s. 15.

<sup>68</sup> K. KAMIŃSKA: *Nauka czytania dzieci...*, s. 14.

<sup>69</sup> E. MALMQUIST: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa 1982, s. 24.

<sup>70</sup> M. CACKOWSKA: *Nauka czytania i pisanie...*, s. 15.

<sup>71</sup> Por. A.R. ŁURIA: *Podstawy neuropsychologii*. Warszawa 1976.

dza je ruchów: postępujący (od strony lewej do prawej każdego wiersza), zwrotny (od początku do końca jednej linii) oraz wsteczny, zapewniający ponowną kontrolę przeczytanych grafemów. Sam proces postrzegania i przełożenia spostrzeganego elementu jest skomplikowany. Percepcja przestrzenna poszczególnych elementów rozwijana jest dopiero na pewnym etapie życia dziecka, dlatego też zbyt wczesna nauka czytania jest trudna<sup>72</sup>. Młody użytkownik języka musi dojrzeć do takiej czynności, nauczyć się odróżniać jedne elementy od drugich, również w przestrzeni (odróżniać poszczególne litery, umieć wydzielić granicę pomiędzy jedną a drugą literą, zdawać sobie sprawę z istnienia dwuznaków).

W nabywaniu umiejętności czytania mogą pojawić się rozmaite trudności (dysfunkcje i/lub zaburzenia). Za ich przejaw uznaje się wolne tempo czytania, częste przerwy, wtrącenia dodatkowych wyrazów, nieprzestrzeganie prawidłowej kolejności wyrazów (od lewej do prawej), opuszczanie poszczególnych liter, sylab lub wyrazów, mylenie liter o podobnej strukturze graficznej czy fonetycznej, zmiana wyrazów na inne (sensowne lub pozbawione sensu), słabe zapamiętywanie przeczytanej treści, nierozumienie lub słabe rozumienie czytanej treści. Poddając analizie umiejętność czytania, w tym czytania ze zrozumieniem, warto przeprowadzić również wywiad rodzinny, ponieważ najnowsze badania dowodzą, że sprawność z zakresu czytania ze zrozumieniem jest uwarunkowana rodzinie<sup>73</sup>.

Etiologia opisanych zaburzeń może być różna i wiązać się zarówno z trwałymi dysfunkcjami, jak również wadami wrodzonymi (wzroku, słuchu, mowy itp.)<sup>74</sup>. Wielu badaczy zwraca uwagę na korelację pomiędzy zaburzeniami słuchu (percepcji słuchowej) a umiejętnością czytania. Dzieci z trudnościami w mówieniu mogą mieć również trudności w nauce czytania, w szczególności w rozumieniu tekstu oraz czytaniu na głos. Również wady wymowy mogą powodować zarówno trwałe, jak i przejściowe trudności. Na problemy w czytaniu może mieć także wpływ opóźniony rozwój mowy w stosunku do normy rozwojowej. Trudności w czytaniu są potęgowane przez zniekształcenie formy językowej.

W ocenie umiejętności czytania bierze się pod uwagę trzy zasadnicze aspekty:

- czas, który potrzebny jest do przeczytania wskazanych wyrazów, grup wyrazów, tekstu lub zdań;

<sup>72</sup> W literaturze przedmiotu spotkać można jednak praktyków, którzy proponują uczyć czytania i pisanie już od najwcześniejszych lat życia dziecka. Jadwiga Cieszyńska w swojej książce *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji* (Kraków 2001), proponuje rozpocząć naukę czytania już w przedszkolu.

<sup>73</sup> Więcej na ten temat: M. JUREWICZ: *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*. Warszawa 2010.

<sup>74</sup> Opisy zjawisk związanych z zaburzeniami czytania i pisanie znacznie wykraczają poza zakres tematyczny niniejszego opracowania.

- to, w jaki sposób badany czyta (technika czytania);
- poziom zrozumienia przez niego przeczytanej treści<sup>75</sup>.

Każdy ze wskazanych aspektów badany jest za pomocą osobnych narzędzi diagnostycznych. Do pomiaru tempa czytania wykorzystywane są testy: Jana Konopnickiego, Teresy Straburzyńskiej oraz Teresy Śliwińskiej<sup>76</sup>. W tego typu testach ustala się liczbę przeczytanych słów w ciągu jednej minuty. Bronisław Rocławski proponuje wzór na określenie pomiaru tempa czytania i nazywa go skalą fonemową poziomu tempa czytania — wyraża się ona w stosunku liczby przeczytanych fonemów do czasu mierzonego w sekundach. Wyróżnia się sześć grup sposobu czytania: głoskowanie, głoskowanie z syntezą, sylabizowanie, sylabizowanie z syntezą, czytanie mieszane oraz czytanie wyrazami.

Obserwacje związane z nauką czytania pozwoliły szerzej zająć się problematyką rozumienia czytanego tekstu. Wykazano, że może ono przebiegać na różnych poziomach: percepcyjnym, semantycznym, receptywnym, krytycznym i twórczym<sup>77</sup>. Poziom percepcyjny dotyczy aspektu technicznego i obejmuje analizę i syntezę wzrokowo-słuchową. Osiągnięcie poziomu semantycznego, związanego z rozumieniem znaczeń, jest możliwe, gdy czytający opanuje leksykę i normy gramatyczne języka, poziom receptywny oznacza natomiast czytanie dla zdobycia konkretnej wiedzy. Czytania krytyczne i twórcze (w tym *dywergencyjne* oraz *konwergencyjne*<sup>78</sup>) stanowią najwyższy poziom zrozumienia czytanego tekstu: na tym etapie czytelnik potrafi nie tylko odnieść się do tekstu, ale i wyjść poza niego.

Według innych badaczy rozumienie czytanego tekstu sprowadza się do:

- spostrzegania znaków i ich recepcji,
- wiązania z wyobrażeniem wzrokowym oraz słuchowo-dźwiękowym pewnych elementów treści pozajęzykowych,
- umiejętności zapamiętywania tekstu (słów) poprzednich, podczas czytania następnych,
- umiejętności przewidywania dalszych treści pod względem merytorycznym i językowym,
- kojarzenia elementów (językowych i rzeczowych) w całości myślowych,
- rozumienia właściwego<sup>79</sup>.

<sup>75</sup> B. ROCLAWSKI: *Badanie tempa i techniki czytania*. Gdańsk 1998, s. 7.

<sup>76</sup> T. STRABURZYŃSKA, T. ŚLIWIŃSKA: *Seria testów czytania i pisania dla klas I—III szkoły podstawowej. Podręcznik*. Warszawa 1983.

<sup>77</sup> *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*. Red. M. SINICA. Zielona Góra 1993.

<sup>78</sup> Czytanie dywergencyjne polega na wykorzystaniu idei autora, natomiast podczas czytania na poziomie konwergencyjnym wykorzystujemy nie tylko wiedzę autora, ale również własną.

<sup>79</sup> Por. K. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Warszawa 2006.

Czytanie ze zrozumieniem badane jest za pomocą testów czytania. Rozwiązują je uczniowie, którzy opanowali technikę czytania — nie można bowiem mówić o zrozumieniu tekstu, jeśli cały wysiłek i uwaga ucznia skupione są na odczytywaniu<sup>80</sup>.

Niezależnie od koncepcji warunkujących umiejętność czytania warto podkreślić, że w szkole, podobnie jak w przypadku pisania, również w zakresie czytania nadmierną wagę przywiązuje się do aspektów technicznych, a przecież czytanie powinno służyć zrozumieniu i przeżywaniu treści. Co więcej, „dobra technika czytania nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem”<sup>81</sup>. Przerost znaczenia aspektu technicznego czytania (ładnego, płynnego, czasami niepowiązanego ze zrozumieniem treści), sprawia, że kompetencja czytania ze zrozumieniem u uczniów jest źle stymulowana, a co za tym idzie, nie jest opanowana na odpowiednim poziomie.

#### 1.1.4. Pisanie

Nauka poprawnego pisania jest procesem długotrwałym. Istotną rolę odgrywają w nim funkcje percepcyjno-motoryczne. W literaturze przedmiotu możemy spotkać próby usystematyzowania stadiów nauki pisania przez dziecko. Wyodrębnia się dwa etapy kształtowania umiejętności pisania. Podczas pierwszego następuje wstępne kształtowanie się nawyków na podstawie skojarzeń przebiegających od pisania według wzoru, poprzez pisanie ze słuchu i pisanie pod własne dyktando (najpierw głośne, potem ciche), a następnie pisanie zautomatyzowane<sup>82</sup>. Drugi etap to pisanie semantyczne, w którym dziecko stara się pisać zgodnie z poznanymi regułami ortografii i gramatyki oraz wykorzystywać inne znane mu reguły językowe.

Zgodnie z przedstawionymi klasyfikacjami uznano, że pierwszym etapem nauki pisania jest połączenie śladu graficznego z zabawami ruchowymi:

[...] w miarę, jak podczas zabaw ruchowych dziecko poznaje możliwości własnego ciała. Nieco później zaczyna się z nieforemną jeszcze kreską łączyć pewną treść. Wreszcie rysunek staje się świadomym i przemyślanym środkiem wyrazu własnych wyobrażeń. Rysunek wychodzi od ruchu i przez ruch rozwija się i doskonali<sup>83</sup>.

Dalsze ćwiczenia eliminują ruch na rzecz zwiększenia roli znaku graficznego nad piktogramem.

<sup>80</sup> B. ROCLAWSKI: *Badanie tempa...*, s. 8—9.

<sup>81</sup> D. KLUS-STĄSKA, B. NOWICKA: *Sensy i bezsensy...*, s. 22.

<sup>82</sup> Na tym etapie pisania wyróżnia się: *pismo elementowe*, którym posługuje się dziecko na początku edukacji w szkole podstawowej (klasa 1.) oraz *pismo swobodne* (klasa 2.); por. T. WRÓBEL: *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1985.

<sup>83</sup> D. BERTHET: *Wprowadzenie do nauki pisania*. Warszawa 2002, s. 57.

Dodatkowych wniosków związanych z wyróżnianiem przez dzieci poszczególnych liter i znaków graficznych dostarczają prace z zakresu dydaktyki pisania przez uczniów słabowidzących. Udowodniono, że

[...] część dzieci ujmuje kształt liter globalnie, bez dokładnego różnicowania elementów, stąd w rysowanych kształtach można dopatrzeć się ogólnego podobieństwa do litery czy wyrazu, ale w zależności od subiektywnego podejścia dziecka redukcji ulegają różne istotne cechy wzoru<sup>84</sup>.

Część dzieci postrzega znaki graficzne w sposób globalno-analityczny. Cechą charakterystyczną pisma tych dzieci jest brak zachowywania proporcji, niewłaściwe połączenia między literami, niedokładne odwzorowywanie pod względem liczby elementów lub odwzorowywanie w złym kierunku. Często każdy element jest rysowany przez nie osobno. Dzieci rzadko spostrzegają kształty w taki sposób, aby za pomocą ruchów rąk, które sobie wyobrażają, umieć odtworzyć dany kształt<sup>85</sup>.

Warto zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy umiejętnością pisania oraz nawykiem pisania. Umiejętność pisania występuje wtedy, gdy dziecko rozumie budowę i sens logiczny zdania, umie prawidłowo kreślić znaki graficzne oraz łączyć litery, jednak nie czyni tego w sposób zautomatyzowany, nawyk pisania natomiast „charakteryzuje się zautomatyzowaniem ruchów pisania wykonywanych już na tyle sprawnie, że nie wymagają one udziału świadomości”<sup>86</sup>.

Naukę pisania dziecko powinno opanować w ciągu nauki w klasach I—III. Już na etapie nauki w przedszkolu przygotowuje się ono do pisania poprzez starannie dobrane zabawy i gry. Cechy intelektualno-motoryczne dziecka, niezbędne do nauki w szkole, określane są następująco:

[...] spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne, które umożliwia poznawanie, porównywanie i odtwarzanie znaków graficznych z uwzględnieniem ich cech specyficznych, takich jak: elementy składowe, położenie, kierunek, proporcje wymiarów oraz połączenia linii (analiza i synteza spostrzegania); umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu dynamicznego, czyli ujmowania kształtu wizualnego w procesie jego powstawania (pamięć ruchowa i koordynacja wzrokowo-ruchowa); poziom orientacji przestrzennej umożliwiający odtworzenie znaków w określonym miejscu na powierzchni strony z zachowaniem kierunku postępującego od strony lewej ku prawej i następstwa linii równoległych<sup>87</sup>.

Dużą rolę podczas doskonalenia umiejętności pisania odgrywa także sprawność fizyczna. Dobra koordynacja ruchów znacznie przyspiesza proces nauki.

<sup>84</sup> E. SKRZETUSKA: *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach I—3*. Lublin 2005, s. 28.

<sup>85</sup> Tamże, s. 29.

<sup>86</sup> M. RADWIŁOWICZOWA: *Początkowa nauka pisania. Badania nad rozwojem nawyków pisania w procesie ich kształtowania u uczniów kl. I i II*. Warszawa 1972, s. 17.

<sup>87</sup> Tamże, s. 37.



Wymieniając umiejętności uczniów w zakresie aspektu technicznego pisma, czyli zapisu oraz poprawności ortograficznej, należy zaznaczyć, że w klasie III uczniowie znają, zapamiętują i odtwarzają zapisy liter i ich połączeń, umieją zapisywać znane elementy (tj. alfabet) oraz tworzyć z nich nowe struktury, jak również wykorzystywać znane składniki do tworzenia zdań i tekstów. Umiejętności te przekładają się na jakość pisma: właściwe odtwarzanie w piśmie wzorów zapamiętywanych liter, właściwe realizowanie poszczególnych elementów liter, łączenie ich w wyrazy i zdania, stosowanie znaków interpunkcyjnych, umiejętność zachowywania proporcji oraz odstępów w piśmie. Charakter i cechy grafologiczne pisma dzieci ulegają jeszcze specjalizacji, jednak poziom graficzny ich pisma można uznać za wysoki. Trzecioklasiści opanowali umiejętność tworzenia oraz przekształcania graficznej strony tekstu, co na poziomie graficznym obrazu pisma przejawia się poprawnym wykorzystaniem poznanych sposobów graficznego układu treści<sup>88</sup>. Aspekt techniczny pisma jest opanowany, uczniowie dbają również o poprawność zapisu.

Pod koniec edukacji w szkole podstawowej uczniowie piszą w sposób zautomatyzowany, ich specyficzny charakter pisma jest już ukształtowany, a konstrukcja liter często odbiega od ustalonych norm.

Kontynuacją etapu nabywania umiejętności pisania jest wykorzystanie techniki pisania do tworzenia tekstu. Umiejętności te warunkowane są kompetencją tekstotwórczą (umiejętność tworzenia tekstu). Na jakość kompetencji tekstotwórczej wpływa umiejętność ustrukturyzowania tekstu, czyli wybór i przestrzeganie właściwej kompozycji, stosowanie sygnałów delimitacji, właściwe uwzględnienie takich składników tła pragmatycznego, jak cel wypowiedzi, nadawca i odbiorca oraz relacje między nimi, jak również sposób ujęcia tematu, wartościowanie, a także stosowanie właściwych cech językowo-stylistycznych<sup>89</sup>.

Poddając analizie prace uczniów, zwraca się najczęściej uwagę na zasób leksykalny i składniowy wypowiedzi, skupia się na odstępstwach od normy językowej, a zapomina się o właściwej umiejętności tworzenia tekstu. Będzie ona przedmiotem moich badań, dopełnia bowiem realizację sprawności ucznia, związanej z pisanem. Istotny jest wyważony stosunek do poprawności zapisu (grafii i ortografii), niepomniejszający jednak prymarnych celów nauki pisania, jako środka służącego do wyrażania własnych poglądów, opinii i przeżyć<sup>90</sup>.

### 1.1.5. Kształtowanie się pojęć

Rozwój wyobrażeniowych reprezentacji świata stanowi pierwszy element kształtowania się myślenia pojęciowego. Uważa się, że:

<sup>88</sup> Tamże, s. 76.

<sup>89</sup> A. TABISZ: *Kompetencja tekstotwórcza...*, s. 66.

<sup>90</sup> B. KLUS-STĄSKA, D. NOWICKA: *Sensy i bezsensy...*, s. 51.

[...] myślenie takie opiera się już nie tylko na możliwości aktywizowania w wyobraźni wcześniejszych doświadczeń percepcyjnych, lecz przede wszystkim na pojęciach, to znaczy takiej formie reprezentacji, która odnosi się do ogólnych właściwości zbioru rzeczy, zjawisk lub sytuacji oraz cech i stosunków niedostępnych bezpośredniej percepcji<sup>91</sup>.

Badania związane z kształtowaniem się pojęć były prowadzone m.in. przez L.S. Sacharowa i Lwa Wygotskiego. Na gruncie polskim operacjami myślowymi u dzieci i młodzieży zajmowali się psycholodzy Stefan Szuman oraz Maria Przetacznikowa<sup>92</sup>.

Dzieci stopniowo odkrywają tajemnice języka — znaczenie wyrazów, jak również reguły gramatyczne. Początkowo młodzi użytkownicy języka zdają sobie sprawę z danego pojęcia w sposób minimalny (rozumieją je tylko w określonym kontekście), natomiast później opanowują je w sposób pełny, tzn. rozumieją je zawsze, niezależnie od kontekstu. Często jednak zdarza się, że dzieci uogólniają poznane reguły i tworzą formy niepoprawne<sup>93</sup>.

W koncepcji Wygotskiego myślenie pojęciowe ma źródła we wczesnym dzieciństwie. Badacz zaproponował typologię struktur myślowych, które poprzedzają powstanie struktur pojęciowych<sup>94</sup>. Ujęcie Wygotskiego jest istotne dla zrozumienia rozwoju mowy i myślenia dziecka; Wygotski pisze, że „akty myślenia dziecka, gdy ono mówi, nie są zbieżne z operacjami myślenia człowieka dorosłego, gdy ten wymawia to samo słowo”<sup>95</sup>.

Wytworzenie pojęcia jest procesem, w którym istotne są trzy składniki: zakres przypadków, które mogą być ze sobą zestawione, zasada klasyfikacji (zaliczenia) przedmiotów do jednej grupy, nazwa związana z pojęciem<sup>96</sup>. Tworzenie pojęć stanowi zatem, jak widać, proces związany z mową. Każde słowo symbolizuje jakiś element rzeczywistości, czynność lub stan. Badacze wyodrębniają trzy zasady, według których dziecko przypisuje znaczenie nowym słowom. Są to: zasada całego przedmiotu, która mówi o tym, że nowy wyraz odnosi się do całego obiektu, a nie do jego części; zasada taksonomii, stanowiąca o tym, że dany wyraz

<sup>91</sup> A. JURKOWSKI: *Ontogeneza...*, s. 122.

<sup>92</sup> Por. S. SZUMAN: *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*. Lwów—Warszawa 1938.

<sup>93</sup> E. FILIPIAK: *Konteksty rozwoju aktywności...*, s. 112.

<sup>94</sup> Według L. Wygotskiego można wyodrębnić następujące etapy rozwoju pojęciowego:

- etap przypadkowych zlepek jednostkowych rzeczy, które w dziecięcym postrzeganiu tworzą jeden obraz,
- etap myślenia kompleksowego: dziecko kieruje się obiektywnymi związkami, które zachodzą między elementami rzeczywistości, np. w przestrzeni,
- etap pseudopojęć: końcowy etap myślenia kompleksowego, stanowiący element pośredni pomiędzy myśleniem konkretnym i obrazowym, a myśleniem abstrakcyjnym i pojęciowym (por. L.S. WYGOTSKI: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa 1971).

<sup>95</sup> Tamże, s. 87.

<sup>96</sup> A. JURKOWSKI: *Ontogeneza mowy...*, s. 124—125.



odnosi się do obiektów tego samego rodzaju; zasada wzajemnego wykluczania się znaczeń, według której każdy nowy wyraz oznacza nowe pojęcie.

W ostatnich latach, w związku z rozwojem metod kognitywnych, wzrosło zainteresowanie konceptualizacją pojęć oraz jej wykorzystaniem do analizy rozwoju oraz płaszczyzn języka dziecka. Jak zauważa Jan Ożdżyński,

[...] dzieci przejawiają spontaniczną tendencję do organizowania napływającego do nich materiału poznawczego w formie prototypowej organizacji. Pojęcia, którymi operują [...], pozwalają na znacznie lepszą identyfikację egzemplarzy bardziej typowych niż nietypowych<sup>97</sup>.

Rozwój pojęciowy dziecka nie przebiega równomiernie. Pojęcia odnoszące się do niektórych treści są tworzone szybciej i łatwiej niżeli inne. Istotna jest zatem nie tylko treść, ale i rodzaj pojęcia.

Dla kształtowania się pojęć istotna staje się, zdaniem wielu badaczy, umiejętność osiągania odwracalności myślenia<sup>98</sup>. W teorii Jeana Piageta odwracalność myślenia przypada na stadium operacji konkretnych (w wieku ok. 7—12 lat), jednak w tej fazie można zaobserwować je tylko w odniesieniu do jednej dziedziny (np. stałość ciężaru). Dopiero stadium operacji formalnych (w wieku mniej więcej 11—15 lat) cechuje odwracalność w odniesieniu do wszystkich treści. Rozwój opisywanych wyżej procesów związany jest również z rozumieniem języka figuratywnego przez dzieci. Jego rozumienie świadczy o poziomie opanowania abstrakcyjnego sposobu przekazywania informacji.

W kształtowaniu się i rozwoju pojęć u dzieci można zaobserwować następującą prawidłowość: na pewnym etapie rozwoju liczba wyobrażeń (np. przedmiotów, które dziecko zna i doświadczyło) jest większa niżeli zasób słownictwa. Dziecko wcześniej rozumie poszczególne słowa, dopiero później nabywa umiejętności posługiwania się nimi. W literaturze przedmiotu możemy spotkać opis czterech stadiów rozumienia znaczenia pojęć przez dzieci. Pierwsze, w którym następuje „zaczątkowe” rozumienie pojęcia, drugie, w którym pojęcie przyswajane jest na poziomie konkretno-opisowym, kolejne — pośrednie między rozumieniem konkretno-opisowym a rozumieniem ogólnym oraz czwarte, stanowiące właściwe ujmowanie znaczenia pojęcia. Jak zauważa Stanisław Rogala:

[...] ze zrozumieniem mamy więc do czynienia, gdy poznając coś bezpośrednio nam danego docieramy poznawczo do rzeczywistości. Jest ono

<sup>97</sup> J. OZDŻYŃSKI, red.: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków 1995, s. 58.

<sup>98</sup> Odwracalność myślenia polega m.in. na tym, że dziecko nie potrafi wrócić myślą do wcześniejszej sytuacji przez odwrócenie (myślówce cofnięcie) kolejności działań, które tę sytuację zmieniło, np. po zmianie kształtu kulki plasteliny na „placek”, dziecko, zapytane czy ilość plasteliny w kulce i placku była taka sama, może uznać, że nie (brak odwracalności myślenia) lub odpowiedzieć, że tyle samo, bo nie zmienialiśmy ilości plasteliny (odwracalność). Por. A. JURKOWSKI: *Ontogeneza mowy...*, s. 146.

procesem psychicznym, który rozwija się w trakcie kształtowania się pojęć, uwarunkowanego między innymi poziomem procesów abstrakcyjności i uogólnienia<sup>99</sup>.

Rozwój pojęć wpływa nie tylko na mowę, ale również na kompetencję w zakresie języka pisanego. Zdaniem Małgorzaty Żytko „można sformułować przypuszczenie, że różne formy wypowiedzi pisemnej to jednocześnie odmienne sposoby myślenia. Opowiadanie wymaga innego sposobu uporządkowania myśli niż tekst o charakterze instrukcyjnym”<sup>100</sup>. Na podstawie analizy wypowiedzi pisemnej psycholodzy są w stanie określić poziom rozwoju poznawczego.

To, czy dziecko rozwija się na poziomie językowym zgodnie z tzw. „normą”, można ocenić za pomocą odpowiednich narzędzi diagnostycznych, umożliwiających wskazanie na jakość i rozmiar zaburzeń. W tabeli 2. zostały zebrane informacje związane z poszczególnymi testami weryfikującymi sprawność ucznia w zakresie systemu fonetyczno-fonologicznego, semantycznego oraz morfologicznego<sup>101</sup>.

Tabela 2

## Narzędzia diagnozy zaburzeń językowych (wybór)

System fonetyczno-fonologiczny	System semantyczny	System morfologiczny
Istnieje wiele narzędzi diagnostycznych, jednak w przypadku dzieci w wieku szkolnym poleca się test Nieznany Język J.P. Wepmana oraz test Szelań-Szymaszek. Ocena percepcji słuchowej stanowi również element diagnozy dysleksji.	Najczęściej badany w oparciu o testy słownikowe, rozmowę z dzieckiem oraz obserwację. Do oceny tego systemu można wykorzystać HSET ( <i>Heidelberger Sprachentwicklungstest</i> ) w adaptacji Marii Przetacznik-Gierowskiej, Marii Kielar-Turskiej oraz Anny Litwy. W teście tym system semantyczny oceniany jest za pomocą następujących podtestów: poprawności zdań niespójnych semantycznie (KS), tworzenia zdań (SB), szukania słów (WF), klasyfikacji pojęć (BK). W praktyce stosuje się również: Przesiewowy Test Sprawności Językowej Zbigniewa Tarkowskiego oraz Test Sprawności Językowej Małgorzaty Mnich.	Do oceny tego systemu możemy wykorzystać test Zbigniewa Tarkowskiego lub część B testu Małgorzaty Mnich. Można również zastosować elementy testu HSET ( <i>Heidelberger Sprachentwicklungstest</i> ), w tym podtesty związane z rozumieniem struktur gramatycznych (VS), naśladowaniem struktur gramatycznych (IS), tworzeniem liczby pojedynczej i mnogiej (PM) oraz słów pochodnych (AM).

Źródło: I. SZWED: *Ocena sprawności językowej w wieku szkolnym*. W: *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym*. T. 1. Red. Z. DOŁĘGA. Katowice 2010. E. SZELAŃ, A. SZYMASZEK: *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk 2006.

<sup>99</sup> S. ROGALA: *Rozumienie znaczenia konotacyjnego pojęć przez uczniów szkół średnich (na podstawie badań metodą dyferencjału semantycznego C.E. Osgooda i G.J. Suci)*. Wrocław 1979, s. 32.

<sup>100</sup> M. ŻYTKO: *Pisanie — żywy język dziecka*. Warszawa 2006, s. 54.

<sup>101</sup> Zestawienie ma charakter skrótowy, pokazuje jednak kierunek działań diagnostycznych.

## 2. Komponenty kompetencji przestrzennej

### 2.1. Wyobraźnia przestrzenna oraz jej kształtowanie

Pojęcie *wyobraźni przestrzennej* nie jest jednoznaczne. Definiuje się ją rozmaicie: w literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki przedstawia się ją inaczej niż w przypadku sztuk plastycznych, a skrajnie różnie w przypadku nauk ścisłych. Nie znajdziemy tego terminu w słownikach języka polskiego, nawet najobszerniejszy *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* pod redakcją Haliny Zgółkowej pod hasłem „wyobraźnia” nie notuje połączenia typu „wyobraźnia przestrzenna”, choć uwzględnia ponad pięćdziesiąt popularnych połączeń, np. wyobraźnia dziecka, wyobraźnia artystyczna itp.

*Słownik psychologiczny* Włodzimierza Szewczuka podaje:

[...] wyobraźnia przestrzenna to sprawność wyobrażania sobie układów przestrzennych oraz operowania przestrzennego nimi, bez spostrzegania zależności od rodzaju materiału przestrzennego (twory geometryczne, konstrukcje techniczne, konstelacje gwiazdne, pokłady geologiczne); wyobraźnia przestrzenna będzie przybierała postać swoistą dla każdego materiału<sup>102</sup>.

Nie jesteśmy w stanie zrozumieć pojęcia „wyobraźnia przestrzenna” bez różnicowania terminów dotyczących płaszczyzny, przykładem może być rysunek: płaszczyzna papieru, na której powstaje wytwór plastyczny, jest płaska, natomiast — jak podkreśla Małgorzata Łuszczak,

[...] rzeczywistość, z której wyobraźnia się wywodzi, która wyobraźnię inspiruje i jest z nią w wieloraki sposób związana, jest przestrzenna. Obraz powstający na płaszczyźnie jest odbierany przestrzennie. Złudzenie doznań przestrzeni powstaje

---

<sup>102</sup> *Słownik psychologiczny*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa 1979.

w wyniku możliwości percepcyjnych odbiorcy w zakresie umiejętności przestrzennego wyobrażania sobie przedstawionej na płaszczyźnie rzeczywistości<sup>103</sup>.

Mamy tutaj zatem do czynienia z pewnym dialogiem przestrzennym. Autor stosuje przedstawienie przestrzenne, a odbiorca jest w stanie je odtworzyć tylko wtedy, gdy ma rozwiniętą kompetencję w zakresie wyobraźni przestrzennej. Zdaniem Łuszczak: „wyobrażenia przestrzenne to tworzenie obrazów plastycznych przedstawionych na płaszczyźnie za pomocą formy przestrzennej (imitacji przestrzeni), na którą składają się dwa elementy: treść ideowo-przedstawieniowa i forma plastyczna”<sup>104</sup>. Procesy spostrzeżeniowe dotyczące widzenia przestrzeni są więc skomplikowane. Jednym z podstawowych zadań wzroku staje się tworzenie reprezentacji kształtu widzianego obiektu<sup>105</sup>.

Figura staje się kluczowym pojęciem obiektu wizualnego, który cechuje określona morfologia, struktura i kontekst — „morfologia niejako sumuje różne materie, tworzywo określonego gatunku. Informuje nas, z czego zbudowana jest rzecz [...]. Sama morfologia nie wystarcza jednak do tego, aby wiedzieć, czym jest to, na co patrzymy. Konieczna jest informacja o strukturze obiektu”<sup>106</sup>.

Struktura to zasada organizacji, mówi nam o tym, jak coś powinno wyglądać, ponadto

[...] wyraża zasadniczo inny porządek niż jego morfologia. Ujmuje ona relacje pomiędzy elementami całości i w jakimś sensie jest „bezczelesna” [...]. Tworząc wizualny obraz jakiejś struktury np. domu, możemy wszystkie materie, z jakich jest zbudowany zastąpić jedną — śladem czarnego tuszu o określonym kształcie na papierze [...]”<sup>107</sup>.

Uniwersalną cechą wszystkich obiektów jest *płaskość*, każdy obiekt przedstawiony na kartce papieru jest ujęciem płaskim. Dopiero informacje zawarte w strukturze obiektu pozwalają nam na określenie, czy dany obiekt jest dwu-, czy trójwymiarowy<sup>108</sup>.

Ostatnim elementem przypisywanym obiektom wizualnym jest kontekst, w którym je widzimy. Ten sam obiekt postrzegany w różnych kontekstach staje się zupełnie inny: to otoczenie decyduje o jego interpretacji. Ważną rolę w owej identyfikacji przypisuje się filozofii Gestalt: „tło nie jest tylko tym, czym nie jest figura, ale przede wszystkim aktywnie tę figurę profiluje”<sup>109</sup>.

<sup>103</sup> M. ŁUSZCZAK: *Pedagogiczne możliwości...*, s. 63.

<sup>104</sup> Tamże, s. 65.

<sup>105</sup> Por. *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Red. P. FRANCUZ. Warszawa 2007.

<sup>106</sup> Tamże, s. 27.

<sup>107</sup> Tamże.

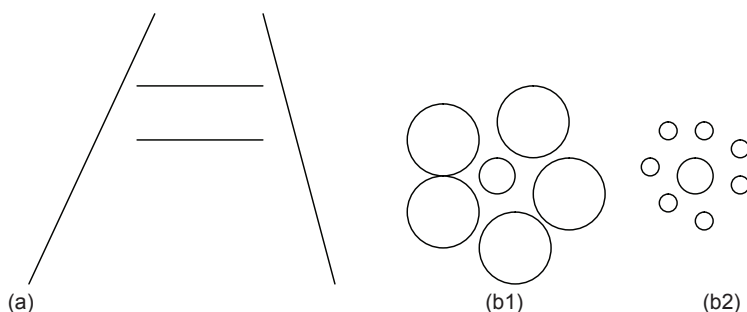
<sup>108</sup> Tamże, s. 29.

<sup>109</sup> Tamże, s. 31.

Kontekst odgrywa również istotną rolę w postrzeganiu obiektów przez dzieci, które dopiero uczą się szacować odległości oraz poznają słownictwo przestrzenne. Nie mogą zrozumieć określeń typu: „jesteś na to za mały”, „jesteś duży i na pewno ci się uda to zrobić” itp. Dziecko doświadcza wielkości polisensorycznie, poprzez wzrok, dotyk oraz wrażenia kinestetyczne. Wszystkim tym doznaniom towarzyszą określone wrażenia przestrzenne. Brak stałości w znaczeniu słownictwa, którego używają osoby (raz dziecko słyszy, że jest duże, innym razem, że jest za małe), dodatkowo utrudnia najmłodszym użytkownikom języka wytworzenie stałej miary wielkości — dziecku brakuje stałych punktów odniesienia.

Nie wszystko, co człowiek widzi, jest wiernie transponowane w naszym umyśle, możemy bowiem ulegać różnym rodzajom złudzeń wzrokowych. Dzieje się tak, ponieważ „umysł odbiera dostępną informację zmysłową i manipuluje nią, by stworzyć umysłowe reprezentacje obiektów, cech, relacji przestrzennych w otoczeniu”<sup>110</sup>. Wielość iluzji spowodowana jest percepcją głębi, która może być dokonywana z udziałem jednego oka (jednooczne wskazówki głębi) lub obu oczu (dwuoczne wskazówki głębi). Percepcja głębi związana jest z kształtowaniem widzenia przestrzeni oraz z kompetencją przestrzenną.

Z zagadnieniem percepcji obiektów związane są również stałości percepcyjne, czyli stałość doświadczenia niezależnie od towarzyszących mu zmian wrażenia. Do złudzeń z tego zakresu możemy zaliczyć: złudzenie Ponzy (rycina 1a) oraz złudzenie względnej wielkości (ryciny 1b1 i 1b2). W złudzeniu Ponzy górna linia wydaje nam się dłuższa, niżeli dolna (w rzeczywistości linie są takiej samej długości). Złudzenia względnej wielkości związane są z postrzeganiem dwóch takich samych elementów w różnym otoczeniu. Dwie jednakowej wielkości figury w otoczeniu identycznych figur o różnych kształtach będą przez nas odbierane jako większe (w przypadku, gdy otaczają ją figury mniejsze — rycina 1b2) lub mniejsze (gdy otaczają ją figury większe — rycina 1b1). Rycina 1 stanowi ilustrację graficzną przykładów złudzeń<sup>111</sup>.



Rycina 1. Złudzenia

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R.J. STERNBERG: *Psychologia poznawcza...*

<sup>110</sup> R.J. STERNBERG: *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2001, s. 99.

<sup>111</sup> Więcej na ten temat: R.J. STERNBERG: *Psychologia poznawcza...*

Istotność percepcji kształtu została opisana przez szkołę Gestalt<sup>112</sup>. W tabeli 3. przedstawione zostały zasady Gestalt dotyczące percepcji wzrokowej.

Tabela 3

Zasady *Gestalt* dotyczące percepcji wzrokowej

Zasady <i>Gestalt</i>	Percepcja wzrokowa
<b>Figura—tło</b>	Gdy spostrzegamy jakieś pole wzrokowe, niektóre obiekty (figury) zdają się wyodrębniać, a inne aspekty pola cofają się w podłoże (tło).
<b>Bliskość</b>	Gdy spostrzegamy zbiór obiektów, mamy tendencję do widzenia tych, które są blisko siebie, jako tworzące grupę.
<b>Podobieństwo</b>	Mamy skłonność do grupowania obiektów na zasadzie ich podobieństwa.
<b>Ciągłość</b>	Mamy skłonność do dostrzegania kształtów łagodnie zmieniających się lub ciągłych, a nie przerwanych czy nieciągłych.
<b>Zamknięcie</b>	Mamy skłonność do percepcyjnego zamykania czy uzupełniania obiektów, które w rzeczywistości nie są zamknięte.
<b>Symetria</b>	Mamy skłonność do spostrzegania obiektów jako tworzących lustrzane obrazy mniej więcej w części środkowej.

Źródło: R.J. STERNBERG: *Psychologia poznawcza...*, s. 107.

Dla opisywanej w tej pracy problematyki istotny jest paradygmat rotacji mentalnej, ponieważ wykorzystuje się go w badaniu poziomu nie tylko wyobraźni czy wyobrażeń, ale również wyobraźni przestrzennej. Mimo to niektórzy badacze nie przypisują znaczącej roli przestrzennej naturze wyobrażeń<sup>113</sup>.

W badaniach tego problemu wykorzystano eksperyment Coopera i Shepada. Polega on na tym, że badany widzi dwa rodzaje bodźców, najczęściej są to litery (cyfry) oraz figury geometryczne, zrotowane pod pewnym kątem<sup>114</sup>. W kolejnych parach możliwe jest zrotowanie lub zrotowanie i dodatkowe przekształcenie. Uczestnik eksperymentu ma odpowiedzieć na pytanie, czy obydwa bodźce są identyczne. W przypadku, gdy oba rodzaje bodźców są tylko zrotowane, badany ma udzielić odpowiedzi twierdzącej, jeżeli są dodatkowo przekształcone — przeczącej. Kąt rotacji stanowi zmienną niezależną, zmienną zależną jest zaś czas, w którym udzielone zostały odpowiedzi. W warunkach eksperymentalnych można stosować również bodźce trójwymiarowe (ich rzuty na płaszczyznę). Uczestnicy eksperymentu określają w zbiorze trzech lub czterech figur, która z nich nie pasuje do pozostałych. By poprawnie zrealizować zadanie, należy wykonać w umyśle operację mentalną, dokonując przekształ-

<sup>112</sup> W. ŻŁOBICKI: *Pedagogika Gestalt jako sztuka kontaktu nauczyciela z uczniem. Próba wglądu w alternatywę edukacyjną*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków 2001, s. 561—572.

<sup>113</sup> J. BOBRYK: *Akty świadomości i procesy poznawcze*. Wrocław 1996, s. 86.

<sup>114</sup> E. NĘCKA, J. ORZECOWSKI, B. SZYMURA: *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2006, s. 69.

ceń w wyobrażonej przestrzeni. Wyniki badań wskazują, że reprezentacje, które powstają w umyśle, mogą mieć charakter obrazowy. Widoczne jest to w szczególności podczas analizy wyników zależności pomiędzy zmianą kąta nachylenia przedmiotu a czasem reakcji. Udowodniono ponadto, że: „wyobrażenia reprezentacje obiektów mają charakter obrazów, zaś przekształcenia, jakim podlegają, niczym się nie różnią od przekształceń, jakim można poddać obiekty realne lub stymulowane komputerowo”<sup>115</sup>. Poszczególne wyobrażenia zapisywane są jako analogowe obrazy umysłowe (a w nich zakodowane zostają relacje przestrzenne, które odpowiadają wyobrażanemu obiektowi). Gdy w rzeczywistym obiekcie szczegól jest bliski innemu szczegółowi, obraz umysłowy przechowa taką zależność i przedstawi ją w wyobrażeniu. Relacje przestrzenne obiektu będą odwzorowane w wyobrażeniu (gdy w obiekcie coś znajdzie się po prawej czy lewej stronie, tak też będzie umiejscowione w wyobrażeniu). Niektóre wyobrażenia okazują się jednak nieadekwatne lub błędne.

Warto przyrzeć się, w jaki sposób dziecko spostrzega kształt (każdy kształt ma przecież wymiary przestrzenne) oraz samą przestrzeń. Na właściwe postrzeganie przestrzeni składa się wiele wzajemnie powiązanych czynników: wielkość spostrzeżenia wzrokowego, głębia i odległość, rozróżnienie stopnia nachylenia oraz wrażenia dotykowe<sup>116</sup>. Wymienione elementy, rozwinięte w odpowiednim stopniu, warunkują kompetencję przestrzenną u danej jednostki.

Wyobrażenia przestrzenne jest kształtowana od narodzin dziecka<sup>117</sup>, a jej rozwój postępuje stosunkowo szybko. Na początku pojawia się umiejętność różnicowania kształtów, barw, szacowania odległości, rozpoznawania przedmiotów po ich zarysach:

[...] dzieci odtwarzają kształty najpierw globalne, upraszczając znacznie wzór spostrzegany w sposób nieodróżniony i całościowy, a dopiero stopniowo dziecko uczy się wyodrębniać składowe części wzoru i ujmować stosunki między poszczególnymi jego elementami. Koło ma kształt najbardziej nierozczłonkowany, podatny do globalnego ujmowania, figura ta jest najczęściej reprodukowana względnie poprawnie przez dzieci. Trzylatki potrafią odtwarzać

<sup>115</sup> Tamże, s. 71.

<sup>116</sup> P.H. MUSSEN: *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*. T. 1—2. Warszawa 1970, s. 348—352.

<sup>117</sup> Tygodniowe dziecko potrafi rozróżniać dwa przedmioty, jeżeli nie znajdują się blisko siebie, rozróżniać duże kształty, kontury i jaskrawe barwy. Problem stanowi jeszcze identyfikacja wszystkich kolorów oraz ostrość widzenia (kolor zielony i czerwony widziany jest lepiej niż odcienie niebieskiego). Noworodek nie lubi ostrego światła, ma dobrze rozwinięte widzenie peryferyjne (dokładnie widzi to, co znajduje się na obrzeżach pola widzenia, niedokładnie — elementy w centrum), jego ostrość widzenia jest niemal trzydzieści razy słabsza niżeli u osoby dorosłej. Co ważne, dziecko w tym wieku nie widzi głębi, jego świat ma tylko dwa wymiary. Identyfikuje ruch, jednak musi on być stopniowy, powolny; por. A. ADAMSKI: *Psychologiczny wymiar czasu i przestrzeni w ontogenezie człowieka*. Bielsko-Biała 2007, s. 74.



koło i rysowane przez nie figury koliste, choć nie zawsze mają one regularne kształty. Dopiero sześciolatki odtwarzają koło regularnie zaokrąglone<sup>118</sup>.

Podobną ewolucję możemy obserwować podczas nauki odtwarzania kształtów innych figur. Istnieje ponadto ciekawa prawidłowość: większość dzieci ma mniejsze problemy z rysowaniem figur o układach zamkniętych (koło), linii równoległych lub krzyżujących się prostopadle niżeli w przypadku układów o liniach skośnych ( romb, trójkąt), rysowania linii zagiętych czy łuków.

W poznawaniu i określaniu stosunków przestrzennych pomagają dzieciom wszystkie zmysły, a ich kompetencja przestrzenna wzmacnia się dodatkowo, gdy poznają fizyczne właściwości przedmiotów: kształty, kolory, odległości od innych przedmiotów. U dzieci stopniowo zmienia się punkt widzenia. Początkowo noworodki są w stanie widzieć dokładnie tylko te przedmioty, które znajdują się blisko, a zatem nie posiadają umiejętności oceny odległości i nie są w stanie oszacować, jak daleko znajduje się jeden przedmiot od drugiego. Stopniowo umiejętności te specjalizują się: dziecko powoli uczy się określać relacje przestrzenne i ułożenie jednego przedmiotu względem drugiego w stosunku do własnego ciała.

Kolejnym etapem specjalizacji wyobraźni przestrzennej jest stopniowa obiektywizacja względem elementów w przestrzeni. Warunkują ją przede wszystkim doświadczenia motoryczne. Ważne staje się również opanowanie przez dziecko pojęć określających relacje przestrzenne<sup>119</sup>.

Rozróżnienie kształtów rozwija się u dziecka później niż rozróżnienie wielkości. Dzieci mają umiejętność identyfikacji figur trójwymiarowych (trudniejsze dla nich jest rozróżnianie figur płaskich). W takim samym stopniu jak osoby dorosłe potrafią określić odległości między przedmiotami, natomiast zdecydowanie słabiej radzą sobie z identyfikowaniem form niekompletnych. Już w wieku 3—5 lat dziecko potrafi identyfikować figury płaskie, nawet jeżeli zmieniają one swoje położenie. Często jednak, mimo polecenia kopiowania figur czy znaków w konkretny, określony przez prowadzącego eksperyment sposób, dziecko nie przestrzega zaleceń i dokonuje przekształceń. U dzieci w wieku 4—7 lat widoczna jest przewaga położenia pionowego i poziomego (np. podczas kopiowania trójkątów); zmieniają one figury na naturalniejsze<sup>120</sup>. Już dwulatki zauważają zmianę położenia przedmiotów na obrazku.

Spostrzeganie u dzieci jest silnie związane z ostrością wzroku (badaną za pomocą odrębnych testów, np. próby Baileya) oraz ze spostrzeganiem całościowym (związanym z teorią Gestalt i opozycją: figura — tło). Schematy poznawcze rocznego dziecka są słabo rozwinięte, a spostrzeżenia mają charakter uprosz-

<sup>118</sup> Tamże, s. 75.

<sup>119</sup> Tamże, s. 79.

<sup>120</sup> P.H. MUSSEN: *Podręcznik metod badania...*, T. 1, s. 353.



czony<sup>121</sup>. Z trudnością wyodrębnia ono przedmiot z tła, cechuje je synkrytyzm spostrzegania (np. bierze do ust talerzyk, zamiast znajdującego się na nim jedzenia). Stosunkowo szybko specjalizują się u dzieci schematy poznawcze, jednak nadal trudność sprawia im powiązanie szczegółów w całość. Analiza i synteza spostrzeżeniowa specjalizuje się podczas edukacji przedszkolnej i szkolnej, czego efektem jest umiejętność odwzorowywania kształtów, liter oraz figur. Ponadto

[...] w toku rozwoju zwiększa się zakres tego, co może być przedmiotem analizy. Początkowo analiza prowadzi jedynie do wyodrębnienia składowych elementów przedmiotu, później zaczyna obejmować również relacje pomiędzy elementami, np. ich proporcje, stosunki przestrzenne czy — w przypadku spostrzeżeń słuchowych — czasowe. To dopiero umożliwia wiernie zrekonstruowanie analizowanej całości, czyli prawidłową syntezę<sup>122</sup>.

W procesie postrzegania dużą rolę odgrywa mowa, ponieważ ułatwia spostrzeżeniowe wyodrębnianie przedmiotów, nazywanie ich części i zachodzących między nimi relacji. Temu celowi służą przymyki i wyrażenia przymikowe: *na, pod, obok, za, na lewo, na prawo, z boku, pod spodem, skośnie, równolegle* itp. Jako kolejne specjalizuje się spostrzeganie analityczno-syntetyczne, odgrywające dużą rolę w nauce przedmiotów artystycznych, technicznych oraz przy nauce geometrii. Dziecko nabywa stopniowo umiejętność wykonywania zadań związanych z procesami identyfikacji (dostrzeganie podobieństw i różnic przedmiotów) oraz reprodukcji (opisywania słownego lub pozawerbalnego spostrzeżanego obiektu).

Prowadzenie analizy spostrzeżeniowej jest silnie związane z późniejszym rozwojem wyobraźni i orientacji przestrzennej. Jeśli dziecko nie osiągnie odpowiednio rozwiniętej umiejętności analizy spostrzeżeniowej, będzie myliło figury o podobnych kształtach (np. romb z kwadratem), nie będzie również umiało wyodrębnić pojedynczych figur z figur złożonych. Poziom analizy spostrzeżeniowej u dzieci można określić za pomocą testów, spośród których najczęściej stosowanym jest test Bender—Koppitz, przeznaczony dla dzieci w wieku 5—10 lat<sup>123</sup>.

Nauka pisania stanowi dla dziecka kolejny sprawdzian umiejętności reprodukcji spostrzeżeniowej. Podczas nauki w szkole (a nawet już w przedszkolu) możemy wyodrębnić błędy wynikające nie tylko z niewłaściwej analizy spostrzeżeniowej, ale również słuchowej. Odstępstwa w zakresie analizy spostrze-

<sup>121</sup> A. MATCZAK: *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa 2003, s. 56.

<sup>122</sup> Tamże, s. 57.

<sup>123</sup> Por. J. JAWORSKA: *Test Bender—Koppitz. Podręcznik*. Warszawa 1990; A. FRYDRYCHOWICZ, E. KOZŃEWSKA, M. SOBOLEWSKA, E. ZWIERZYŃSKA: *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa 2004.

zeniowej widoczne są w nauce pisania oraz podczas analizy dziecięcych rysunków. Deformacje, które w przypadku pisma przejawiały się myleniem liter lub zaburzeniem kierunku ich odtwarzania, na rysunku będą widoczne jako nieumiejętność zachowania proporcji (np. podczas rysowania postaci ludzkiej), niewłaściwe umieszczanie części w obrębie całości (np. złe rozmieszczenie kończyn górnych i dolnych lub ich brak) oraz pomijanie elementów<sup>124</sup>.

Należy dodać, że także w nauczaniu pisania, rysowania oraz matematyki istotne jest kształcenie wyobraźni przestrzennej, która rozwija się u dziecka w sposób naturalny, zgodnie z rytmem jego codziennych doświadczeń.

W przedszkolu, podczas zajęć z malowania, konstruowania i obserwacji, uczniowie kształcą poszczególne umiejętności kompetencji przestrzennej. Podstawa programowa na pierwszym etapie kształcenia oraz plan pracy przedszkola zakładają kształcenie umiejętności związanych z wyobraźnią i orientacją przestrzenną. Rozwój wyobraźni przestrzennej jest kontynuowany w edukacji wczesnoszkolnej<sup>125</sup> — ma on szczególnie duże znaczenie podczas nauki geometrii, zwłaszcza stereometrii<sup>126</sup>. Za najistotniejsze elementy stymulujące rozwój wyobraźni przestrzennej uważa się starannie dobrany materiał ilustracyjny (modele pokazowe, modele robocze) oraz regularne pogłębianie wiedzy ucznia. Znajomość pojęć matematycznych (przekątna, krawędź, krawędź boczna, podstawa itp.) ułatwia uczniowi wyobrażenie sobie przekrojów brył, a zatem jest stymulatorem rozwoju analizowanej wyobraźni przestrzennej.

Wpływ wyobraźni przestrzennej na nabywanie poszczególnych umiejętności językowych jest istotny, brakuje jednak opracowań dydaktycznych z tego zakresu. Brakuje również badań, zwracających uwagę na korelację pomiędzy stopniem rozwoju wyobraźni przestrzennej a innymi umiejętnościami: pisanie, czytaniem, mówieniem, rysowaniem, liczeniem<sup>127</sup> itp.

<sup>124</sup> Por. K.J. SZMIDT: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.

<sup>125</sup> Prowadzono również badania nad możliwością kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów i uznano, że do metod stymulujących wyobraźnię przestrzenną podczas nauki rysunku można zaliczyć: „zmianę relacji nauczyciel — student, wspólną, grupową aktywność twórczą, pomoc metodyczną w zakresie pracy umysłowej (myślenia heurystycznego), udzielanie indywidualnych wzmocnień i zachęt wszelkim przejawom poszukiwania nietypowych rozwiązań dotyczących treści i formy plastycznej czy innych twórczych działań, dostarczanie wiedzy z zakresu teorii widzenia (głównie w zakresie budowy przestrzeni obrazu za pomocą rysunkowych środków wyrazu), »uczenie« fascynowania, zachwycania »rzeczą« drobną i tworzenia z niej źródła inspiracji twórczych poszukiwań, »uczenie« wyrażania siebie i swojego stosunku do problemu za pomocą rysunkowych środków wyrazu, »uczenie« spostrzegania” (M. ŁUSZCZAK: *Pedagogiczne możliwości...*, s. 67).

<sup>126</sup> Por. Z. KRYGOWSKA: *Zarys dydaktyki matematyki*. T. 1. Warszawa 1977.

<sup>127</sup> W przypadku zakłóceń czynności arytmetycznych zwraca się uwagę na zaburzenia typu wzrokowego, spowodowane dysfunkcjami tylnych obszarów prawej półkuli mózgu, co objawia się błędami przestrzennymi (zły zapis liczb i działań). Dzieci z zaburzeniami wyobraźni przestrzennej mają kłopoty nie tylko na lekcjach związanych z geometrią (słabe utrwalenie obrazu figur geometrycznych, nieumiejętność posługiwania się liniami pomocniczymi, trudno-

Po dokonaniu opisu rozumienia wyobraźni na gruncie psychologii, pedagogiki i nauk społecznych, przyjrzyjmy się teoriom wyobraźni. Ścieranie się stanowisk badaczy, związane ze sporem o mechanizmy tworzenia reprezentacji, doprowadziło do wykrystalizowania się dwóch teorii wyobraźni: stanowiska obrazowego oraz stanowiska abstrakcyjnego (opartego na sądach, *propositional theory*).

Stanowisko obrazowe, wywodzące swój rodowód z filozofii starożytnej (Platon, Demokryt), przyjmuje istnienie generowanych przez człowieka obrazów umysłowych<sup>128</sup>. Za głównych przedstawicieli teorii obrazowych uważa się Rogera Sheparda oraz Stephena Kosslyna. Zgodnie z ich stanowiskiem wyobrażenia są reprezentacjami analogowymi i holistycznymi, oddającymi ciągłą naturę rzeczywistości. Przypominają obrazy rzeczywistych przedmiotów<sup>129</sup>. Kosslyn uznał dodatkowo, że na wyobrażenia składa się komponent powierzchniowy (*surface*) i komponent głęboki (*deep*). Składnik powierzchniowy odpowiada doświadczeniom wewnętrznym, natomiast składnik głęboki — pamięci długotrwałej. Elementy powierzchniowe powstają w wyniku działań elementów głębokich. Nietrwałe doświadczenie wyobrażenia związane jest z komponentem powierzchniowym, natomiast wyobrażenie właściwe „ma charakter trwale przechowywanego, ale niedostępnego świadomemu doświadczeniu obrazu. Obraz ten koduje informację w sposób przestrzenny i analogowy”<sup>130</sup>. Warto również podkreślić, iż (m.in. według Kosslyna, Sheparda oraz Lynn Cooper) „wyobrażenia wzrokowe są kodowane w postaci reprezentacji posiadających zarówno własności przestrzenne, jak i własności specyficzne dla poszczególnych modalności zmysłowych”<sup>131</sup>. Oznacza to, że wyobrażając sobie np. kota, będziemy zachowywali relacje przestrzenne, typowe również dla realnego obiektu. Dodatkowo naszym wyobrażeniom będą towarzyszyły pewne doznania sensoryczne: odgłosy wydawane przez kota, wyobrażenie puszystości jego sierści i ogona itd.

Według badaczy reprezentujących stanowisko abstrakcyjne (tzw. dyskretne), reprezentacja „tworzona jest w postaci zespołu sądów czy twierdzeń”<sup>132</sup>. Zwo-

---

ści w rysowaniu i nazywaniu figur itp.) — nie potrafią również opanować liczenia i zapamiętać zależności pomiędzy liczbami. Dydaktycy matematyki często zestawiali w badaniach poziom percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej u dzieci z trudnościami w nauce matematyki z tymi samymi czynnikami u dzieci niewykazujących takich trudności. Wyniki badań świadczą o wpływie poziomu orientacji przestrzennej (badanej za pomocą Testu Odwzorowywania Figur Geometrycznych H. Spionek, Testu Figur Odwróconych A. Edfelta, Podtestu Wzrokowo-Graficznego E. Koppitz) na kształtowanie się pojęć matematycznych; por. U. OSZWA: *Psychologiczna analiza procesów operowania liczbami u dzieci z trudnościami w matematyce*. Lublin 2008.

<sup>128</sup> T. MARUSZEWSKI: *Psychologia poznania [sposoby rozumienia siebie i świata]*. Gdańsk 2001, s. 257.

<sup>129</sup> Tamże.

<sup>130</sup> E. NĘCKA, J. ORZECZOWSKI, B. SZYMURA: *Psychologia poznawcza...*, s. 65.

<sup>131</sup> Tamże, s. 65—66.

<sup>132</sup> T. MARUSZEWSKI: *Psychologia poznania...*, s. 261.

lennicy tej teorii uznają, że istnieje tylko jeden rodzaj kodu, którym posługuje się umysł, a obrazy są epifenomenami (nieautentycznymi reprezentacjami). Wiele faktów dowodzi, że wyobrażenia mogą mieć formę obrazową, ponadto wyobrażenia i percepcja wywołują podobne skutki poznawcze.

Jak wykazuje powyższa analiza, definiowanie wyobraźni odbywa się najczęściej poprzez odwołanie się do pełnionych przez nią funkcji. Rzadziej dokonuje się w odniesieniu do operacji wyobrażeniowych (tworzenia wyobrażeń). Brakuje funkcjonalnych definicji, dających odpowiedź na pytanie: czym jest wyobrażenia i jakie procesy ją warunkują. Psycholodzy uznają, że wyodrębnienie funkcji pełnionych przez wyobraźnię możliwe jest dzięki uchwyceniu mechanizmów przekształceń izomorficznych i transmorficznych, jakich się dokonuje przy udziale układu nerwowego. Z przekształceniami izomorficznymi związana jest funkcja akomodacyjna i imitacyjna, zaś przekształcenia transmorficzne skorelowane są z funkcjami: kreatywną oraz symulacyjną. Wyobrażenia definiowana ze względu na mechanizmy wyobrażeniowe dotyczy przede wszystkim wyobraźni wizualnej, ponieważ

[...] większość operacji wyobrażeniowych wykonywanych w kodzie ikonycznym opiera się na: (1) zmianie proporcji między poszczególnymi elementami obrazu (na przykład reintegracja, perseweracja, majoryzacja, hiperbolizacja, translokacja) oraz (2) przemieszczaniu pierwotnego obrazu (na przykład rotacja, kompresja czasu, inwersja przestrzenna) lub przypisywaniu nowych właściwości elementom obrazu, na przykład animacja, inwersja barwna, eskalacja czasu, metamorfoza<sup>133</sup>.

## 2.2. Orientacja przestrzenna

Zagadnienie orientacji przestrzennej w literaturze przedmiotu z zakresu psychologii, pedagogiki oraz dydaktyki nie jest jednoznacznie opisane. Nie do końca wiadomo, w jaki sposób dziecko poznaje przestrzeń<sup>134</sup>. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska zauważa: „wiemy tylko, że różne są drogi i sposoby uczenia się i że istnieją pewne prawidłowości, według których wiedza o przestrzeni kształtuje się w umyśle dziecka”<sup>135</sup>. Zdaniem Rene Zazzo: „orientować się w prze-

<sup>133</sup> J. STRELAU: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. Gdańsk 2000, s. 184.

<sup>134</sup> POR. M. KIELAR-TURSKA: *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków 1989.

<sup>135</sup> E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa 2007, s. 14.

strzeni to znaczy znać kierunki: lewa — prawa, góra — dół, przód — tył<sup>136</sup>, natomiast Stanisława Mihilewicz określa orientację przestrzenną jako: „kontrolę ciała wobec otoczenia w odniesieniu do miejsc, rzeczy i osób: zdawanie sobie sprawy z rozmiarów i kształtów otaczającej przestrzeni oraz wielkości, kształtów i rozmieszczenia w niej przedmiotów”<sup>137</sup>. Ponadto uważa, że: „obraz ciała kształtuje się również w wyniku coraz lepszego rozumienia przez dziecko relacji przestrzennych między jego ciałem a elementami otoczenia”<sup>138</sup>.

Sądzi się, że istnieje ścisły związek pomiędzy schematem ciała a orientacją przestrzenną, gdyż: „orientacja przestrzenna występuje w schemacie ciała, ponieważ jest on przestrzennie zorganizowany (lewa — prawa, przód — tył, góra — dół)”<sup>139</sup>.

W wypracowaniu przez dziecko schematu ciała biorą udział różne struktury:

[...] obwodowy układ nerwowy dostarcza bodźców czuciowych oraz zmysłowych innego rodzaju, czucia dotyku powierzchniowego i głębokiego (proprioceptywnego), czucia ruchu (kinestetycznego), czucia bólu, bodźców z układu przedsionkowego (które wpływają też na stan napięcia mięśniowego) oraz wrażeń wzrokowych i słuchowych. Obraz wszystkich rodzajów tych bodźców i ich prawidłowy dopływ z otoczenia warunkuje rozwój obrazu nas samych, który w nas funkcjonuje<sup>140</sup>.

Orientowanie się przez dziecko w przestrzeni przebiega stopniowo. Okres od urodzenia do około półtora roku stanowi dla dziecka czas, w którym dochodzi ono do przekonania, że istnieje jako odrębny element i potrafi odróżnić swoją osobę od innych osób i przedmiotów. Na samym początku dziecko ujmuje przestrzeń na poziomie zerowym, obserwuje pewne zależności, a następnie stara się je naśladować poprzez ruch i działanie. Stopniowo tworzy własną odrębność<sup>141</sup>. „Najpierw dziecko kształtuje poczucie: To jestem ja. Tak wyglądam. Mam swoje imię. Wiem, jak nazywają się części mojego ciała”<sup>142</sup>. Pojęcia dotyczące relacji przestrzennych są już bardzo dobrze rozwinięte u dzieci sześciolletnich, potrafią one doskonale określić położenie i kierunek przemieszczania przedmiotów. Rozwój relacji przestrzennych znajduje odzwierciedlenie w języku dziecka. Tabela 4. przedstawia sposób poznawania przez nie stosunków jakościowych: relacji położenia przedmiotów i określeń kierunku w zależności od wieku.

<sup>136</sup> R. ZAZZO: *Metody psychologicznego badania dziecka*. Warszawa 1974, s. 10.

<sup>137</sup> S. MIHILEWICZ: *Schemat ciała i orientacja przestrzenna u dzieci z porażeniem mózgowym w młodszy wieku szkolnym*. Wrocław 1999, s. 39.

<sup>138</sup> Tamże, s. 29.

<sup>139</sup> J. GŁODKOWSKA: *Pomóżmy dziecku z upośledzeniem umysłowym doświadczać przestrzeni. Orientacja przestrzenna w teorii, diagnozie i rozwoju dziecka*. Warszawa 2000, s. 27.

<sup>140</sup> S. MIHILEWICZ: *Schemat ciała...*, s. 35.

<sup>141</sup> S. GŁODKOWSKA: *Pomóżmy dziecku...*, s. 12.

<sup>142</sup> E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Dziecięca matematyka...*, s. 14.

Tabela 4

## Poznanie stosunków jakościowych przez dziecko

Dzieci	Umiejętności	
Nabywanie umiejętności posługiwania się słowami określającymi		
3-letnie	określanie położenia przedmiotów w przestrzeni: na, pod, za, obok, nisko, wysoko	określanie kierunku: w przód, w tył, do góry, na dół
Rozróżnianie, porównywanie, nazywanie		
4-letnie	określanie położenia przedmiotów w przestrzeni: między, wyżej—niżej, daleko—blisko, dalej—bliżej	określanie kierunku: przed siebie, za siebie, w bok
Coraz dokładniejsze rozróżnianie, porównywanie i nazywanie		
5-letnie	określanie położenia przedmiotów w przestrzeni w odniesieniu do siebie: na prawo, na lewo, naprzeciw	określanie kierunku: w prawo, w lewo
Kształtowanie pojęć, dotyczących położenia przedmiotu w stosunku do innych przedmiotów lub układu odniesienia oraz wyrabianie umiejętności posługiwania się odpowiednimi określeniami		
6-letnie	określanie położenia: na, pod, poza, obok, między, wyżej, niżej, daleko, blisko, bliżej, na prawo, na lewo, na prawo od, na lewo od, naprzeciw, wewnątrz, na brzegu, na zewnątrz	określanie kierunku: w przód, w tył, do góry, na dół, przed siebie, za siebie, w bok, w prawo, w lewo, na wprost

Źródło: E. STUCKI: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. I. Bydgoszcz 1992, s. 56.

Etap dziecięcego egocentryzmu<sup>143</sup> stanowi ważny element w kształtowaniu się orientacji przestrzennej. Właśnie w tym czasie dziecko chętnie mówi do siebie, opisując przedmioty i osoby będące w jego otoczeniu, co sprzyja kształtowaniu pojęć z interesującego nas zakresu. Etap egocentryzmu nie stanowi jeszcze świadomego posługiwania się elementami przestrzeni, pozwala jednak na stopniowe przechodzenie do decentracji — dopiero na tym etapie dziecko zaczyna widzieć świat oczami innej osoby. Jak pisze Edyta Gruszczyk-Kolczyńska:

[...] dziecko powoli zdaje sobie sprawę, że drugi człowiek jest podobny do niego: ma zbliżoną budowę ciała, posiada swoje imię i funkcjonuje w tym samym otoczeniu [...]. Gdy dorosły stanie obok dziecka i patrzą przed siebie, to widzą przedmioty w podobny sposób. Wystarczy jednak, aby jeden z nich odwrócił się i już widzą co innego<sup>144</sup>.

<sup>143</sup> Dziecięcy egocentryzm łączony jest z myśleniem przedoperacyjnym (faza ta przypada między drugim a siódmym rokiem życia dziecka); por. J. PIAGET: *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa 2005.

<sup>144</sup> E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Dziecięca matematyka...*, s. 15.



Dzieci na tym etapie nie potrafią jeszcze wytłumaczyć, jak dojść z punktu A do punktu B. Świat rzeczywisty miesza się z ich wyobrażeniami i elementami nierealnymi. Przełomem w kształceniu orientacji przestrzennej jest edukacja szkolna, w tym — nauka pisania. Dziecko stopniowo rozwija wiedzę o orientacji przy pomocy nauczycieli, za pomocą przyrządów oraz przez doświadczenia.

Podsumowując rozważania dotyczące kształtowania orientacji przestrzennej, podkreślmy, że dziecko uczy się przede wszystkim poprzez doświadczenie, dotyk, własny ruch i obserwacje. Dopiero znając przestrzeń, dziecko będzie potrafiło właściwie nazywać poszczególne elementy w niej zawarte i opisywać poszczególne relacje przestrzenne. Aby nauczyć je orientowania się w przestrzeni, konieczna jest odpowiednia stymulacja. Istotnym elementem mogą być ćwiczenia z zakresu kształtowania świadomości własnego ciała. Ćwiczenia te wykonuje się stopniowo i z pełną akceptacją dziecka. Orientacja przestrzenna staje się wówczas umiejętnością ważną nie tylko w nauce czytania, pisania i matematyki, rozeznania się w otoczeniu, a także znajomości schematu własnego ciała<sup>145</sup>, ale również w kształtowaniu własnej odrębności.

## 2.3. Kompetencja przestrzenna

Kształtowanie kompetencji przestrzennej zaczyna się od relacji osoby z przedmiotem. Następuje ona poprzez określenie przedmiotu i interakcji, czyli swoisty dialog przestrzenny z innymi przedmiotami. Wyobrażenia i orientacja przestrzenna związane są ze skomplikowanymi operacjami, jednak już podanie ręki na przywitanie czy położenie przedmiotu na stole jest niemożliwe bez kompetencji przestrzennej. W zależności od celu (działanie, percepcja) kodowanie przestrzenne przybiera inną formę. Za odrębność celów odpowiadają dwa oddzielne systemy korowe: system ciemieniowo-czołowy (kontrola wzrokowo-ruchowa) oraz potyliczno-skroniowy (rozpoznawanie wzrokowe)<sup>146</sup>. Jak zauważają autorzy *Mózgu wzrokowego w działaniu* (powołując się na teorie Stephena Kosslyna):

[...] być może najbardziej podstawowym rozróżnieniem, jakiego należy dokonywać w myśleniu o widzeniu przestrzeni, jest to między współrzędnymi położenia jakiegoś przedmiotu wewnątrz pola widzenia a zależnością pomiędzy położeniami więcej niż jednego przedmiotu<sup>147</sup>.

<sup>145</sup> Istotny jest tu komponent poznawczy, na który składa się rozumienie obrazów i figur przestrzennych, abstrakcje przestrzenne, kopiowanie przestrzenne. Por. E. GŁODKOWSKA: *Pomóżmy dziecku...*, s. 23.

<sup>146</sup> M.D. MILNER, M.A. GOODALE: *Mózg wzrokowy w działaniu*. Warszawa 2008, s. 105—106.

<sup>147</sup> Tamże, s. 105.

Nabywanie kompetencji przestrzennej rozpoczyna się wraz z początkiem naszego życia. Dziecko dotyka przedmiotów, które je otaczają, z czasem zaczyna zdawać sobie sprawę z odległości, kształtów itp. Dużą rolę w oglądaniu przedmiotu pełni tzw. *świadomość wzrokowa*<sup>148</sup>: każdy obserwator będzie inaczej patrzeć na dany przedmiot, na co zwracają uwagę m.in. teorie kognitywne.

Dziecko stopniowo rozwija swoją kompetencję przestrzenną, co widoczne jest doskonale w tworzonych przez nie rysunkach. Jak wynika z badań,

[...] dziecko przez pewien czas używa jednego, wciąż tego samego sposobu wyrażania głębi, aby następnie przejść stopniowo do innego, a potem znów do następnej fazy. Dla pedagogów jest interesujące, że rozwój twórczości plastycznej, szczególnie w stosunku do przestrzeni na obrazie, jest u wszystkich dzieci bardzo podobny<sup>149</sup>.

W literaturze z zakresu rozwoju malarstwa u dzieci i młodzieży znajdziemy teorie, w których porównuje się fazy tego rozwoju z etapami rozwoju twórczości dziecięcej<sup>150</sup>, ponieważ „każdy niemal typ rysunku dziecięcego ma swój odpowiednik w twórczości plastycznej jakiegoś kraju lub epoki”<sup>151</sup>. Takie analogie pomagają zrozumieć zasady budowania głębi na rysunku. W fazach rysunku dziecka odnajdziemy więc stopniowe posługiwanie się wyspecjalizowaną kompetencją przestrzenną. Pierwszym etapem rysunku dziecka (pomijając etap bazgrołów, kresek itp.) staje się rysowanie (odtworzenie) rzeczywistości w taki sposób, aby wszystkie elementy były widoczne na rysunku. Rysunki takie są płaskie, pozbawione jeszcze głębi, ponieważ dziecko skupia się na umieszczeniu wszystkich rysowanych elementów. Bardzo szybko jednak wykorzystuje zjawisko perspektywy. Mniejsze przedmioty umieszcza z przodu, większe z tyłu, co pozwala wywołać oczekiwane efekty. Stopniowo udaje się uzyskać wrażenie głębi i przestrzeni. Początkowe próby są jeszcze jednak dość nieudolne i oglądając je, mamy wrażenie, że część elementów jest płaskich, a część już przestrzennych.

Młodsze dzieci nie uwzględniają w swoich rysunkach złudzeń wzrokowych, czyli pozornej zmiany wielkości w miarę oddalania się od widza<sup>152</sup>.

Badania ponadto dowodzą, że dzieci zazwyczaj intuicyjnie wyodrębniają plan obrazu, często dzielą kartkę na kilka poziomych pasów<sup>153</sup>. Kolejnym etapem staje się odkrycie przez dziecko możliwości zasłaniania jednych przedmio-

<sup>148</sup> Z. CZERWOSZ: *Przestrzeń w malarstwie dzieci i młodzieży*. Warszawa 1982, s. 12.

<sup>149</sup> Tamże, s. 15.

<sup>150</sup> Tenże: *O zajęciach plastycznych młodzieży*. Warszawa 1970; tenże: *Dzieci lubią rysować*. Warszawa 1974.

<sup>151</sup> Tenże: *Przestrzeń w malarstwie...*, s. 120.

<sup>152</sup> Tamże, s. 18.

<sup>153</sup> Tamże, s. 24.



tów przez drugie. Używając tego sposobu przedstawienia, dziecko stosuje: perspektywę kulisową lub perspektywę przez krycie, która jest wykorzystywana najczęściej przez dzieci między innymi do prezentacji świąt wojskowych<sup>154</sup>. Następnie dzieci stosują perspektywę odwróconą — ich rysunki coraz wierniej oddają widzianą rzeczywistość.

Uczeń stopniowo nabiera umiejętności, związanych z postrzeganiem i nazywaniem przestrzeni. Program nauczania zintegrowanego oraz podstawa programowa bardzo szczegółowo wydzielają elementy, które uczeń powinien w tym zakresie opanować<sup>155</sup>.

## 2.4. Przykładowe ćwiczenia stymulujące rozwój kompetencji przestrzennych uczniów w I i II etapie edukacyjnym

W literaturze przedmiotu z zakresu edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej ważne miejsce zajmują propozycje ćwiczeń z zakresu orientacji przestrzennej. Ćwiczenia te mają na celu: rozpoznawanie oraz nazywanie poszczególnych części ciała, usprawnienie wyodrębniania elementów własnego ciała, umiejętność rozpoznawania elementów ciała u innych osób (na modelu, ilustracji, schemacie itd.), umiejętność wskazywania zależności pomiędzy elementami, tworzenie struktury przestrzeni oraz zdolności wykorzystania stałych informacji o tejsze<sup>156</sup>. Autorzy opracowań zakładają, że zajęcia z kształtowania orientacji przestrzennej będą towarzyszyć uczniom przez cały rok szkolny, jednak największa ich liczba przypada na początek oraz koniec roku szkolnego. Zgodnie z zaleceniami dydaktyków kolejność kształconych umiejętności powinna być następująca:

- nazywanie części swojego ciała, a także porozumiewanie się za pomocą min i gestów,
- orientowanie się w otoczeniu,
- przyjmowanie odpowiedniego punktu widzenia,
- porozumiewanie się w celu uzyskania wskazówek dotyczących otoczenia,
- orientacja na kartce papieru,
- kreślenie wzorów, szlaczek itp.

<sup>154</sup> Tamże.

<sup>155</sup> Por. wybrane programy nauczania zintegrowanego: [inpa.pl/sp44/images/wydazenia/rozne/programy.doc](http://inpa.pl/sp44/images/wydazenia/rozne/programy.doc), <https://www.macmillan.pl/.../18-program-nauczania-1-3?...program-nauc, www.marzjr.republika.pl/prog1.htm> [dostęp: 15.06.2015].

<sup>156</sup> Por. J. GŁODKOWSKA: *Pomóżmy dziecku...*, s. 33—35.

Poniżej prezentuję zestawienie najważniejszych ćwiczeń stymulujących kompetencje przestrzenne<sup>157</sup>. Przeznaczone są one dla dzieci przedszkolnych oraz w młodszym wieku szkolnym.

1. **Kształtowanie schematu własnego ciała. „Moja głowa. Potrafię nazwać jej części i wiem, co oznaczają miny”.** Dorosły i dziecko siedzą naprzeciw siebie, oglądają poszczególne części twarzy: brwi, policzki, powieki, itp. Dziecko obserwuje dorosłego, gdy ten nazywa części twarzy, następnie samo wykonuje podobne zadanie. Kolejnym etapem jest identyfikacja min (dobrze, gdy używamy do tego ćwiczenia lusterka). Podobne ćwiczenia wykonujemy z innymi częściami ciała: rękami („potrafię nazwać ich części i wiem, co oznaczają gesty”), nogami („potrafię nazwać ich części i wiem, że nogi też mówią”), tułowiem („potrafię nazwać jego części”). Pantomima (porozumiewanie się bez słów). Zagadki ruchowe rozpoczyna dorosły: może zaprezentować np. scenkę powrotu rodziców do domu (pokazuje, jak otwiera drzwi, wiesza płaszcz i wita się z dzieckiem), następnie następuje zamiana ról.
2. **Rozwijanie zdolności przyjmowania własnego punktu widzenia.** Ćwiczenia polegają na określaniu przestrzeni poprzez stosowanie właściwych określeń: *do góry, na dół, za siebie, przed tobą, z lewej, z prawej*. Uczniowie mogą również „chodzić pod dyktando”, zgodnie ze wskazaniem dorosłego. Rozwijaniu własnego punktu widzenia sprzyjają także ćwiczenia z woreczkiem: dziecko kładzie woreczek w miejscu wskazanym przez dorosłego: za sobą, przed sobą, nad sobą itp.
3. **Wdrażanie dzieci do rozpatrywania otoczenia z punktu widzenia drugiej osoby.** Edyta Gruszczyk-Kolczyńska oraz Ewa Zielińska proponują ćwiczenia z misiem:

[...] dziecko zakłada na lewą rękę misia frotkę i wykonuje polecenia pod dyktando nauczyciela: *postaw misia tak, aby plecami dotykał twojego brzuszka... Pokaż, w którą stronę patrzysz ty. I w którą stronę patrzy miś. Twój miś umie mówić. Powiedz, co widzi twój miś...* [...] <sup>158</sup>.

4. **Orientowanie się w otoczeniu z uwzględnieniem różnych przedmiotów.** Ćwiczenia te wykonuje się z różnymi przedmiotami: krzesłem, woreczkiem, stolikiem, pudełkami, klockami itp. Dziecko ustawia się zgodnie z poleceniami dorosłego w odpowiednim miejscu, np. *stań na krzeselku i weź woreczek do lewej ręki, stań przy stoliku i pokaż jego prawy róg, pokaż lewą stronę oparcia krzeselka, połóż klocek pod stolikiem* itp.

<sup>157</sup> Zestawienie sporządzone na podstawie: E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Dziecięca matematyka...*; też: *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. Warszawa 1999; E. CHMIELEWSKA: *Zabawy logopedyczne i nie tylko*. Kielce 1995.

<sup>158</sup> E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Dziecięca matematyka...*, s. 22.

**5. Orientacja na kartce papieru.** Do ćwiczeń, stanowiących przygotowanie do nauki pisanja, można wykorzystać kartki w kratki (lepiej, gdy kratki są większe, niżeli w zeszytach w kratkę) i dobrze zaostrome ołówki lub kredki. Dziecko wskazuje rogi kartki, jej części, kreśli greckie wzory (rysuje linie w kratkach zgodnie z sugestią nauczyciela), szlaczki, labirynty itp.<sup>159</sup>

W celu osiągnięcia zadowalających rezultatów w kształtowaniu umiejętności przestrzennych, konieczne jest już od najmłodszych lat wykorzystywanie odpowiednich pomocy i zabawek (klocków, sorterów itp.). Samo obcowanie z klockami pomaga dziecku poznać kształty figur, sześciątów, prostopadłościów, stożków, walców.

Badania Anny Jegier, przeprowadzone wśród dzieci w wieku 4—10 lat, wskazują na to, że ćwiczenia z zakresu orientacji przestrzennej znacząco polepszają przyrost możliwości intelektualnych badanych dzieci. Badaczka zaobserwowała również, że kompetencja w zakresie orientacji przestrzennej wzrasta podczas kolejnych ćwiczeń<sup>160</sup>.

W klasach starszych wykonywanie niektórych ćwiczeń stymulujących kompetencje przestrzenne jest nieco utrudnione. W takim przypadku ciekawym rozwiązaniem mogą być propozycje kinezylogii edukacyjnej. Z uwagi na niski poziom poprawności graficznej pisma uczniów warto proponować, również w klasach IV—VI, ćwiczenia stymulujące koordynację wzrokową oraz poprawność zapisu<sup>161</sup>. Możemy w toku lekcji przeprowadzać dyktanda graficzne, obraz-

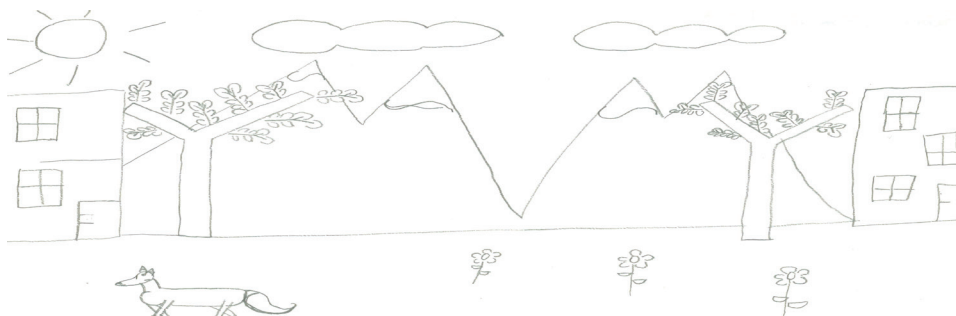
<sup>159</sup> Zaprezentowane grupy ćwiczeń i zagadnień z kształcenia orientacji w przestrzeni są typowe nie tylko dla dzieci zdrowych. Przykładowo, dzieci, u których zdiagnozowano dziecięce porażenie mózgowe, nabywają umiejętności z zakresu orientowania się w przestrzeni w zbliżony sposób. Dodatkowym elementem staje się tylko inicjalne nawiązanie kontaktu z dzieckiem i dokładne podkreślenie, gdzie się znajduje (badający kładzie dziecku ręce na głowie i lekko naciska, mówiąc: *Tutaj, w tym miejscu jesteś!*). Kolejne fazy to nazywanie i określanie położenia kolejnych części ciała dziecka oraz osoby je badającej. W następnym etapie przechodzi się do niewerbalnego porozumiewania się, rozpoznawania części ciała na rysunku, rysowania schematu ciała człowieka, poruszania się w przestrzeni zgodnie z instrukcją słowną, wyznaczania kierunków przestrzeni, ustalania relacji pomiędzy własnym ciałem a przedmiotem, orientowania się w przestrzeni po przyjęciu punktu widzenia misia, próba orientowania się w przestrzeni po przyjęciu punktu widzenia drugiej osoby, ustalanie relacji pomiędzy przedmiotem a daną osobą, poruszanie się w przestrzeni według słownej instrukcji, ustalenie relacji prawa-lewa między dzieckiem a dorosłym, wytyczanie kierunków w przestrzeni od przedmiotów, orientowanie się prawa-lewa na przedmiotach względem siebie, ustalanie relacji przedmiot-przedmiot, przeniesienie schematu ciała na kartkę papieru, orientowanie się na kartce papieru, orientowanie się na kartce według instrukcji; por. A. JEGIER: *Koncepcja kształcenia orientacji przestrzennej u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*. W: *Orientacja przestrzenna w usamodzielnianiu osób nie-widomych*. Red. J. KUCZYŃSKA-KWAPISZ. Warszawa 2001, s. 112—123.

<sup>160</sup> A. JEGIER: *Koncepcja kształcenia orientacji*..., s. 118.

<sup>161</sup> A. GUZY, H. PILZAK: *Kaligrafowanie może być ciekawe (projekty lekcji)*. „Język Polski w szkole IV—VI” 2009/2010, nr 1, s. 43—57.

kowe oraz krótkie ćwiczenia metodą typograficzną<sup>162</sup> lub tzw. metodą Dennisona<sup>163</sup>, co ilustrują przykłady zamieszczone poniżej.

Ćwiczenie 1. Ołówkiem lub piórem wykonaj ilustrację<sup>164</sup> na dowolny temat, składającą się ze starannie napisanych liter.



Ćwiczenie 2. Poproś kolegę z ławki, aby wskazał wykorzystane przez ciebie w ilustracji litery i na tej podstawie zaproponował tytuł twojej pracy.



<sup>162</sup> Typografia to forma pracy stosowana na lekcji. Polega na tworzeniu rysunku (dowolną techniką), składającego się z wybranych liter, cyfr czy znaków interpunkcyjnych.

<sup>163</sup> Współcześnie poddaje się krytyce metody kinezyjologii edukacyjnej, por. T. WITKOWSKI: *Zakazana psychologia*. T. 2. *Nauka kultu cargo i jej owoce*. Stare Groszki 2013, s. 175—185. Mimo tej krytyki uważam, że niektóre elementy można z powodzeniem wykorzystać w usprawnianiu motoryki oraz w pracy nad grafą.

<sup>164</sup> Prezentowane prace powstały na lekcji w klasie VI w SP nr 1 w Katowicach, podczas prowadzonych przeze mnie badań.

### 3. Wyrażenia werbalizujące kategorie przestrzenne

Językowe wyznaczniki przestrzeni wielokrotnie stanowiły przedmiot opisu językoznawców<sup>165</sup>, a sposób analizowania środków językowych, przedstawiających relacje przestrzenne, zależał od przyjętej przez badacza definicji przestrzeni. Ponadto wyrażenia nazywające kategorie przestrzenne w znacznym stopniu wynikają z systemu gramatycznego i słownikowego danego języka<sup>166</sup>. Jak zauważa Romualda Piętkowa:

[...] nie można oddzielić znakowości przestrzeni od jej postrzegania — rodzi się ona w interpretacji nieliteralnej doznań percepcyjnych takich fenomenów świata materialnego, jak:

- 1) przestrzeń świata naturalnego (*wzgórze, góra, horyzont* itp.),
- 2) przestrzeń artefaktów (*wieża, wieżowiec, rynek, miasto, mury obronne* itp.),
- 3) proksemiczne zachowanie się człowieka:
  - a) sygnały proksemiczne (*uśmiech, grymas twarzy*),
  - b) interakcje (*uścisk dłoni, zachowanie dystansu*)<sup>167</sup>.

Na gruncie niejęzykoznawczym Eleazar Mielecinski wyróżnia następujące poziomy funkcjonowania relacji przestrzennych:

---

<sup>165</sup> Wśród kilkudziesięciu ważnych opracowań z tego zakresu warto wymienić m.in.: A. JANOWSKA: *Funkcje przestrzenne przedrostków czasownikowych w polszczyźnie*. Katowice 1999; J. OKONIOWA: *Przeciwstawienia kierunkowe w języku polskim*. Kraków 1994; J. BLUSZCZ: *Relacje przestrzenne w polskich, czeskich i słowackich konstrukcjach z wyrażeniami przyimkowymi*. Katowice 1987; A. WEINSBERG: *Okoliczniki miejsca a przedrostki przestrzenne*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1971, z. XXVIII.

<sup>166</sup> R. PIĘTKOWA: *Funkcje wyrażen werbalizujących kategorie przestrzenne (na materiale współczesnej poezji polskiej)*. Katowice 1989, s.10.

<sup>167</sup> Tamże, s. 13—14.

- poziom elementarnych opozycji semantycznych, odnoszących się do najprostszych przestrzennych orientacji człowieka — *góra : dół, lewy : prawy, bliski : daleki, wewnętrzny : zewnętrzny, duży : mały* [...],
- poziom pojęć i zależności w sferze makrokosmosu fizycznego wszechświata (*niebo : Ziemia, ziemia : morze*) [...] i makrokosmosu społecznego (*swój : cudzy, niższy : wyższy*), a także ich granicy (*dom : las, osiedle : pustynia*),
- poziom właściwej mitologii, czyli ustalenie paralelizmu między orientacją przestrzenną człowieka a jej kosmologicznym rozumieniem<sup>168</sup>.

Opis przestrzeni, jak również wyrażen, które nazywają relacje przestrzenne, jest zadaniem trudnym z uwagi na rozległe znaczenie pojęcia *przestrzeń*, na co zwracają uwagę badacze tej kategorii ontologicznej<sup>169</sup>. Struktury przestrzenne są bardzo skomplikowane, a człowiek doświadcza przestrzeni na różnych płaszczyznach — widzi w niej określone obiekty, ich kształt, kolor, fakturę, położenie itp. W celu nazwania tych złożonych relacji przestrzennych używane są przede wszystkim<sup>170</sup>:

- „**zaimkowe określenia miejsca**, odsyłające do jakiegoś punktu wyznaczonego w przestrzeni, w którym zachodzi akt mowy, lub punktu znanego rozmówcom”; zaimkowo-przysłówkowe wyrażenia lokalizujące towarzyszą gestom lub je zastępują, pomagając określić relacje przestrzenne obiektu lub zależności pomiędzy kilkoma obiektami; informują także o przemieszczaniu się obiektu (*tu, dokąd, skąd, wszędzie, zewsząd, odtąd, dotąd, to tu, to tam* itp.)<sup>171</sup>;
- **przysłówkowe określenia lokatywne i latywne**, które informują bezpośrednio o kierunku i sąsiedztwie (*blisko : daleko, wysoko : nisko, na wprost, górą, spodem, bokiem* itp.);
- **przestrzenne wyrażenia przyimkowe oraz przyimki**, które informują o odległości, (*przy, koło, obok, opodal, przed, naprzeciw, naprzeciwno, powyżej, poniżej* itp.), wnoszą znaczenia dookołności (*dokoła, wokół, wokół*), jak również znaczenie liniowości (*wzdłuż, w poprzek*) i lateralności (*na prawo, na lewo od*); kryteria znaczeniowe, służące do klasyfikacji znaczeń konstrukcji przyimkowych o znaczeniach przestrzennych, opracował Luis Hjelmslev, który wyróżnił opozycje: kierunku (*kierunek do, kierunek od*), intymności (stopień bliskości ze stycznością i bez styczności) oraz subiektywności i obiektywności;
- **słotwórcze wykładniki lokalizacji**, które nazywają zbliżenie (*przykleić, dobiec, wbić, nalać* itp), oddalanie (*odjechać, wyjść*), przemieszczanie (*przejść*);

<sup>168</sup> Tamże.

<sup>169</sup> Tamże, s. 23.

<sup>170</sup> Na podstawie: R. PIĘTKOWA: *Funkcje wyrażen werbalizujących...*, s. 23—50.

<sup>171</sup> Por. R. GRZEGORCZYKOWA: *Funkcje semantyczne i składniowe polskich przysłówków*. Wrocław 1975, s. 117.

— **przymiotniki**, dzięki którym możemy nazwać skomplikowane relacje przestrzenne; informują one o lokalizacji, wymiarze oraz kształtach przedmiotów (*bliski, daleki, górny, dolny, przedni, mały, okrągły, kwadratowy* itp.).

Teresa Giermak-Zielińska<sup>172</sup> dodaje do tej grupy *prefiksalne czasowniki przestrzenne*. Za przedrostki przestrzenne autorka uznaje te, które wchodzą w skład leksemów czasownikowych typu relacyjnego, charakteryzujące się semantycznie obligatoryjnym określeniem miejsca. Aleksandra Janowska, opisując funkcje przestrzenne przedrostków czasownikowych stwierdza, że wszystkie przedrostki werbalne (*do-, na-, nad(e)-, o-, obe-, od(e)-, po-, pod(e)-, prze-, przy-, roz(e)-, w-, w(e)-z, w(e)-s, z(e)s*) mają przestrzenne znaczenie<sup>173</sup>.

Aleksandra Krupianka w swoich badaniach polszczyzny XVIII wieku zauważa, że formacje przestrzenne odnoszą się do czynności, w których lokalizowany element ulega przemieszczeniu ukierunkowanemu wobec jakiegoś obszaru. Do grupy przestrzennych czasowników zalicza także abstrakcyjne czasowniki o znaczeniu przenośnym<sup>174</sup>, np. *przychylić się do czyjejś prośby*<sup>175</sup>.

Jak zauważa Romualda Piętkowa, „podstawą tworzenia struktur językowych werbalizujących relacje przestrzenne nie są obiektywne parametry fizykalno-geometryczne, lecz ich przekształcenie w subiektywnym poznaniu”<sup>176</sup>. Trudno nazwać relacje przestrzenne w sposób jasny i jednoznaczny, zwykle określamy coś względem czegoś (względem konkretnego punktu odniesienia).

Wyrażenia nazywające relacje przestrzenne funkcjonują w parach opozycyjnych, aby ułatwić rozumienie samej relacji w przestrzeni. Jurij Apresjan wyróżnia dwa rodzaje orientacji przestrzennych: absolutną — gdy użycie wyrazu zależy wyłącznie od struktury ciała, którego część jest nazywana przez dany wyraz przestrzenny (*góra szafy, dół skrzyni*), i orientację względną — kiedy użycie jest określone przez położenie lub ruch ciała, którego część jest nazwana danym wyrazem przestrzennym, lub przez położenie czy ruch innych ciał (*przednie wagony, lewy brzeg rzeki, wschód*)<sup>177</sup>.

<sup>172</sup> Więcej na ten temat: T. GIERMAK-ZIELIŃSKA: *Polskie czasowniki przedrostkowe o znaczeniu przestrzennym i ich odpowiedniki w języku francuskim*. Wrocław 1979.

<sup>173</sup> A. JANOWSKA: *Funkcje przestrzenne przedrostków...*, s. 93.

<sup>174</sup> Współcześnie sugeruje się odejście od tej koncepcji; por. H. WRÓBEL: *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik akademicki*. Kraków 2001.

<sup>175</sup> Więcej na ten temat: A. KRUPIANKA: *Czasowniki z przedrostkami przestrzennymi w polszczyźnie XVIII wieku*. Warszawa 1979.

<sup>176</sup> R. PIĘTKOWA: *Funkcje wyrażen werbalizujących...*, s. 43.

<sup>177</sup> J. APRESJAN: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1985, s. 113—114.



### 3.1. Środki językowe stosowane przez uczniów do opisu relacji przestrzennych (wyniki badań własnych)

Poniżej prezentuję wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, pokazujących, w jaki sposób dzieci wykorzystują środki językowe do określania relacji przestrzennych. W ciągu ostatnich lat przeprowadziłam kilkanaście różnych badań tego typu, tutaj zaprezentuję tylko te, których przedmiotem były dokonywane przez uczniów opisy — ich wyniki najlepiej zilustrują prezentowane przeze mnie zagadnienia. W przypadku dzieci z klas II szkoły podstawowej przedmiotem badań był opis ustny, natomiast w przypadku uczniów klas III i VI — pisemny<sup>178</sup>.

#### Badanie I

W badaniu wzięło udział 22 uczniów klasy II szkoły podstawowej, w tym 7 dziewczynek oraz 15 chłopców<sup>179</sup>. Zadaniem dzieci było narysowanie konkretyzacji plastycznej (i jej zatytułowanie) do *Trójkątnej bajki* Danuty Wawiłow<sup>180</sup>, której tekst nauczyciel najpierw kilkakrotnie głośno odczytał. Efektem pracy dzieci były wytwory plastyczne w postaci rysunków stworzonych dowolną techniką. Po wykonaniu polecenia uczniowie prezentowali swoje rysunki na forum klasy i o nich opowiadali<sup>181</sup>. Ryciny 2 i 3 przedstawiają stworzone przez dzieci konkretyzacje plastyczne wiersza. Pod każdą z nich znajduje się zapis dokonanej przez ucznia prezentacji swej pracy.

<sup>178</sup> Badania były kilkuetapowe — nie ograniczały się tylko do poznania form językowych, jakich używają uczniowie do nazywania relacji przestrzennych. Z uwagi na tematykę niniejszej publikacji opis eksperymentów oraz wyników badań zawęzę tylko do tego problemu.

<sup>179</sup> Szerszy opis badania: A. Guzy: *Korelacja między aktywnością plastyczną i językową uczniów (na przykładzie badań w klasie 2. szkoły podstawowej)*. W: *Wśród słów i znaczeń. Z zagadnień współczesnego języka polskiego*. Red. E. Biłas-Pleszak. Katowice 2008, s. 69—82.

<sup>180</sup> Przytaczam fragment bajki: „Była raz sobie skała / bardzo dziwna, TRÓJKĄTNA, / stał na tej skałe pałac / bardzo dziwny, TRÓJKĄTNY. / W pałacu tym na tronie / bardzo dziwnym TRÓJKĄTNYM / zasiadał król w koronie / bardzo dziwnej, TRÓJKĄTNEJ [...] / Az kiedyś raz dworacy / na szczerozłotej tacy / przynieśli mu śniadanie wykwinne niesłychanie — / a było to nieduże / zwyczajne jajko kurze, / bardzo dziwne, / OKRĄGLE! [...] I odtąd stała skała / bardzo dziwna, OKRĄGŁA / a na tej skałe pałac / bardzo dziwny, OKRĄGŁY...” (za: D. WAWIŁOW: *Rupaki*. Warszawa 1980).

<sup>181</sup> Wypowiedzi uczniów były rejestrowane w formie nagrania.





Rycina 2. Konkretyzacja plastyczna wiersza (Agnieszka, lat 8)

/Ja tutaj mam Trójkątną Bajkę (uczennica wskazuje na rysunek<sup>182</sup>), a tutaj (W) okrągłą [...] Jest kółko. Tak, jak tu jest godło (W), tu (W) jest trójkątne, a obok — okrągłe./



Rycina 3. Konkretyzacja plastyczna wiersza (Dominik, lat 8)

/Tu jest trójkątny chipek (W), a tu jest trójkątny las (W), a potem trójkątna szkoła. (w tym miejscu uczeń chce kończyć opis, jednak, zachęcony przez nauczyciela, kontynuuje wypowiedź ) Tutaj jest zamek (W), a tam jest pochodnia (W), a obok jest ta góra (W), tu jest ścieżka (W), a dalej jest trawa (W), tu jest choinka (W), a tu jest drzewo (W), tu jest rzeka, taka trójkątna (W), po drugiej stronie trawa (W). A tu jest ten krzak (W), a tu jest szkoła (W), a tu jest ta chmura (W) i słońce i drzewa/.

<sup>182</sup> Skrótom (W) oznaczono miejsca, w których opisujący wskazywali na określone elementy swojego obrazka.

W określaniu i nazywaniu relacji przestrzennych pomogła uczniom możliwość wskazania palcem i umiejscowienia w ten sposób obiektu oraz dodanie zaimka wskazującego *tutaj* (czy skrótowego: *tu*). Zauważmy, że inne próby relacjonowania umiejscowienia obiektów zdarzały się niezwykle rzadko, uczniowie stosowali wtedy określenia związane z następstwem czasowym (np. „potem”), co może wiązać się z tym, że rysunek był przez nich przedstawiany jako pewna ciągła historyjka obrazkowa (dzieci mogły też opisywać kolejność rysowania elementów).

W opisach pojawiły się nieliczne formy typowe dla określeń relacji przestrzennych tj. *obok*, *po drugiej stronie*, *dalej*. Warto jednak zauważyć, że uczniowie, mimo zastosowanej formy określającej umiejscowienie elementu, i tak dodatkowo konkretyzowali jego położenie poprzez wskazanie palcem.

Opisy uczniów były krótkie, ograniczały przede wszystkim się do wyliczenia elementów („tu jest to”, „tu jest tamto” itp.), brakowało w nich wskazań umiejscowienia obiektów, przejścia od elementów większych do mniejszych itp. Opisy cechowało niedookreślenie: „tu mam taki zamek, a tu jest taki krzak, tu jest ta chmura” (bez opisu cech wskazywanych elementów). Obecności niedookreśleń w opisach dzieci nie można utożsamiać z chęcią wywołania efektu perspektywizacji<sup>183</sup>, niedookreśloność jest bowiem często składnikiem języka potocznego<sup>184</sup>.

Podczas opisywania obrazka uczniowie wskazywali wyłącznie liczbę obiektów, jednak całkowicie pomijali ich istnienie w czasie i przestrzeni. W większości przypadków zachowywali odpowiednią perspektywę podczas opisu poszczególnych elementów, jednak zachowanie relacji odległości było widoczne najczęściej w przypadku badanych chłopców.

Ze względu na tematykę konkretyzowanej bajki (świat trójkątny i świat okrągły), uczniowie stosunkowo często opisywali kształt i wielkość obiektów a samo pole widzenia prezentowane było przez dzieci najczęściej w sposób sekwencyjny — od elementów najważniejszych po mniej ważne, np. *Mój obrazek nosi tytuł „Trójkątne i okrągłe wrota”. Namalowałem wielkie drzwi trójkątne i okrągłe okno, tutaj (W) wieże trzy, tutaj wieża trójkątna i całe niebo.*

Podsumowując: wśród uczniów klasy II w nazywaniu relacji przestrzeni dominują zaimkowo-przysłówkowe wyrażenia lokalizujące, którym towarzyszy gest. Do opisu kształtów obiektów uczniowie często wykorzystują przymiotniki, natomiast formami rzadziej stosowanymi do określania relacji przestrzennych są przestrzenne wyrażenia przyimkowe oraz przyimki.

<sup>183</sup> E. TABAKOWSKA: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków 2001, s. 250—255.

<sup>184</sup> Więcej na ten temat: K. PISARKOWA: *Składnia rozmowy telefonicznej*. Wrocław 1975, s. 51 i n. oraz B. BONIECKA: *Znakowanie przestrzeni w wypowiedziach potocznych*. W: *Przestrzeń w języku i w kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacja tekstów religijnych*. Red. J. ADAMOWSKI. Lublin 2005, s.101—123.

## Badanie II

W następnym badaniu wzięło udział 88 uczniów: 52 z klasy III (28 dziewczynek i 24 chłopców) oraz 36 z klasy VI szkoły podstawowej (po 18 chłopców i dziewcząt). Mieli oni za zadanie jak najdokładniej opisać elementy widoczne na rycinie 4:



Rycina 4. Elementy ułożone z klocków Lego

Zarówno w klasie III, jak i VI uczniowie otrzymali to samo polecenie: *Postaraj się jak najdokładniej opisać to, co widzisz na obrazku. Uwzględnij wszystkie elementy oraz określ ich położenie względem siebie*<sup>185</sup>. Czas na wykonanie zadania nie był określony, uczniowie mogli opisywać obrazek tak długo, jak chcieli; zajmowało im to średnio od 3 do 5 minut<sup>186</sup>.

Tabela 5

Wyniki badań

Cecha	Klasa III				Klasa VI			
	dziewczęta	procent	chłopcy	procent	dziewczęta	procent	chłopcy	procent
1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	14	50,00	10	41,67	0	0,00	2	11,11
B	6	21,43	4	16,67	2	11,11	4	22,22
C	4	14,29	4	16,67	14	77,78	6	33,33
D	2	7,14	4	16,67	0	0,00	2	11,11

<sup>185</sup> W poleceniu celowo nie wskazano, na co uczeń powinien zwrócić uwagę — opisać odległość pomiędzy elementami, określić, co znajduje się po ich prawej lub lewej stronie, poniżej, powyżej itp. — takie uściślenie sugerowałoby uczniom sposób wykonania zadania. Badanie przeprowadzono w dwóch klasach III oraz w dwóch klasach VI na terenie województwa dolnośląskiego w maju 2012 roku.

<sup>186</sup> Uczniowie wskazywali, czy są prawo- czy leworęczni. Okazało się, że uczestnicy badania byli wyłącznie praworęczni.

cd. tab. 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
E	0	0,00	2	8,33	0	0,00	2	11,11
F	2	7,14	0	0,00	2	11,11	0	0,00
G	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	11,11
N	<b>28</b>		<b>24</b>		<b>18</b>		<b>18</b>	

Oznaczenia: **A** — opis czterech głównych elementów (studnia, świnka, pies, „ludzik” z łopatą) z zastosowaniem określić: u góry, na dole, po prawej, po lewej, obok/koło; **B** — brak opisu umiejscowienia czterech głównych elementów, opis poszczególnych części składowych (studni, zwierząt, figurki); **C** — opis głównych elementów z informacją o ich umiejscowieniu połączony z opisem (kształt, wielkość, relacje przestrzenne) poszczególnych elementów; **D** — brak opisu obrazka lub opis mniej niż dwóch elementów wraz z ich umiejscowieniem względem siebie; **E** — dokonanie tylko kategoryzacji głównej: nazwanie widocznych elementów jako klocki Lego; **F** — kategoryzacja klocków i dodatkowo opinia o nich; **G** — brak wykonania zadania; **N** — liczba badanych uczniów w danej klasie

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, w zależności od wieku dziecka zmieniają się przyjęte strategie opisu — nazywania relacji przestrzennych. Młodszy opisywali elementy składowe, czyniąc to najczęściej dość dokładnie, np. *Widzę pieska, małą świnkę, która jest różowa, a ten pies jest czarny i widzę jeszcze pana, który trzyma łopatę i dużą studnię. I przy tej studni stoi wiaderko, ona ma daszek* (chłopiec, klasa III). W ich opisach rzadziej (szczególnie wśród chłopców) pojawiały się informacje na temat lokalizacji poszczególnych elementów względem siebie, natomiast kształt i wielkość elementów była opisana dokładniej niż w przypadku uczniów klasy VI.

*Ludzik z klocków lego ma w lewej ręce łopatę i stoi za konikiem, obok studni. Świnia stoi obok konia, a przed studnią. Studnia jest obok ludzika, a za koniem i świnia. Koń stoi przed ludzikiem i przed studnią, a obok świni* (dziewczynka, klasa III) — z opisu relacji przestrzennych zastosowanych przez dziewczynkę wynika, że przyjmuje ona strategię punktu odniesienia, tzn. wybiera element, względem którego opisuje pozostałe obiekty. Na uwagę zasługuje również fakt, że dokonuje podwójnej lokacji obiektów — umiejscawia elementy względem więcej niż jednego przedmiotu.

W klasie III uczniowie najczęściej dokonywali opisu rozpoczynając od psa (identyfikowanego również jako koń) — elementu znajdującego się w prawym dolnym rogu kartki. Opisy w klasie III (10 osób) kończyły się także ogólną refleksją, taką jak *lubię bawić się tymi klockami* czy informacją, że są one niebezpieczne: *Te klocki służą do zabawy w farmę. Są małe i niebezpieczne do zabawy dla dzieci poniżej 3 lat, ponieważ mogą je połknąć* (dziewczynka, klasa III).

Często i inne elementy były opisywane w sposób emocjonalny np.: *Nad piekiem stoi miły ludzik. Na głowie ma fajną czapkę, a w ręce trzyma łopatkę. Obok niego stoi studzienka. Pod studzienką stoi różowa świnka. Nad różową świnką bawi się brązowy i słodziutki piesek* (dziewczynka, klasa III).

W młodszych klasach uczniowie stosowali również porównanie wielkości obiektu w celu opisu panujących na rysunku relacji, np. *Naprzeciwko słodkiego pieska stoi nowiutka studnia, z której ludzik czerpie wodę dla pieska i świnki do picia. Studzienka jest malutka, tak jak zwierzątko, czyli świnka* (dziewczynka, klasa III).

W klasie VI uczniowie opisywali nie tylko elementy składowe, ale pamiętali także o wskazaniu ich lokalizacji, np. *Na obrazku widać po lewej stronie w górnym rogu takie coś podobne do obory, a w dolnym lewym rogu widać świnkę. Po prawej stronie w dolnym rogu widać pieska, a w górnym rogu widać chłopaka z łopatą* (dziewczynka, klasa VI).

Uczniowie starsi dokładniej określają przestrzeń, często stosując określenia podwójne: określenie strony (prawa/lewa) oraz rogu (górnym/dolnym). W niektórych opisach badani niezwykle dokładnie opisują umiejscowienie poszczególnych elementów składowych rysunku (podobnie jak w klasie III), bez zrelacjonowania ich ułożenia względem siebie. Ponadto wskazują kolejność opisu, np. *Na początku opiszę ludka. Ten ludek trzyma w prawej ręce łopatę<sup>187</sup>, ma lekko obróconą głowę w prawo, a lewą rękę ma opuszczoną w dół i stoi prosto. Pies natomiast stoi w lewą stronę i ma lewą przednią stopę wysuniętą. Świnia stoi w prawą stronę normalnie<sup>188</sup>. Studnia ma dach* (dziewczynka, klasa VI).

Warto też przyjrzeć się wyrażeniom, które wykorzystali badani, aby opisać panujące na rysunku relacje przestrzenne. Tabela 6. prezentuje zaobserwowane zależności.

Uczniowie klas III, bez względu na płeć, częściej niż ich starsi koledzy stosują wyrażenia nazywające relacje przestrzenne. Znaczące różnice można zauważyć jednak w jakości użycia: młodszy uczniowie stosowali znacznie uboższy repertuar środków językowych. Specjalizacja języka w tym zakresie nie powinna dziwić, niepokoić może natomiast niewielka różnica w przyroście określeń nazywających relacje przestrzenne wśród chłopców w klasie VI, zastosowali oni bowiem tylko o trzy słowa więcej niż uczniowie klasy III. W przypadku dziewcząt widoczny jest prawie stu procentowy przyrost liczby użytych słów.

W klasie III uczniowie znacznie częściej odnosili się do wielkości opisywanych obiektów (szczególnie dziewczęta), wskazywali, czy element jest wysoki, niski, średniej wielkości itp. Warto podkreślić, że wyłącznie badani trzecioklasiści użyli słowa *koło* (w znaczeniu *obok*).

<sup>187</sup> Warto zaznaczyć, że uczniowie klas młodszych uznali, że łopata jest w lewej ręce (zgodnie z prawdą), starsi mówili o prawej ręce (za punkt odniesienia wzięli siebie — łopata była z ich prawej strony). Może się to wiązać z tym, że w klasach I—III uczniowie często wykonują ćwiczenia z zakresu wyobraźni i orientacji przestrzennej.

<sup>188</sup> Podobnie jak w klasie III występuje opis lokalizacji przestrzennej przez porównanie: „stoi normalnie” — normalnie w stosunku do psa, który jest obrócony. Uczniowie zastosowali więc punkt odniesienia.

Tabela 6

Stosowane przez badanych środki językowe określające relacje przestrzenne  
występujące między opisywanymi obiektami

Zastosowane przez ucznia określenie	Klasa III		Klasa VI	
	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
obok (obok X jest/znajduje się Y)	26	17	8	2
w prawej/w lewej ręce (ma, trzyma)	10	6	8	3
X jest mały/duży/wysoki/niski/średniej wielkości	11	3	0	0
koło	10	7	0	0
na (głowie, grzbiecie, plecach)	9	0	6	3
nad X (nad nim)	7	5	2	3
za X	3	7	2	3
pod (pod nim)	0	5	6	4
po prawej/po lewej stronie lub z prawej/z lewej strony (jest, stoi, znajduje się)	0	0	4	8
przed (np. przed korytem stoi pies)	2	4	0	5
niżej/wyżej od	2	4	0	0
na górze/na dole	2	0	2	1
na grzbiecie	0	0	4	0
X jest położony (leży) obok Y	0	0	2	1
w górnym/w dolnym rogu	0	0	2	0
tuż obok	0	0	2	0
w środku	0	0	2	0
w prawym/lewym górnym/dolnym rogu	0	0	2	0
ma obróconą głowę (o ludziku)	0	0	2	0
stoi prosto	0	0	2	0
stoi obrócony w prawo/w lewo	0	0	2	0
X ma wysuniętą prawą/lewą stopę	0	0	2	0
obok siebie	0	0	0	2
na środku	0	0	0	2
<b>N= Liczba zastosowanych wyrażen</b>	<b>82</b>	<b>58</b>	<b>60</b>	<b>37</b>
<b>Liczba zastosowanych różnych wyrażen</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>12</b>

Źródło: opracowanie własne.

W stosunku do badanych w klasie II widać, że u dzieci następuje stopniowo specjalizacja nie tylko w liczbie używanych środków językowych nazywających relacje przestrzenne, ale też w precyzji tworzonych opisów. Ze względu na specyfikę badań nie do końca można porównywać rezultaty z klasy II oraz III i VI (ustny opis rysunku umożliwiał bowiem zastosowanie gestów), jednak i w starszych klasach badani mogli tworzyć opis bez gestu towarzyszącego, analogiczny jak w klasie II, w rodzaju: „tu jest X, tu jest Y”.



## 4. Wyobrażenia przestrzenne a kompetencje językowe

W literaturze przedmiotu można spotkać dwa główne nurty badań nad wpływem wyobraźni przestrzennej na kompetencje językowe. Pierwszy z nich dotyczy zależności między kompetencją przestrzenną a słownictwem, drugi szuka pozytywnego wpływu umiejętności przestrzennych na poziom opanowania ortografii przez uczniów.

Już w połowie XX wieku szukano związków między umiejętnościami organizowania przestrzeni a określonymi kompetencjami językowymi. Badania nad wpływem wyobraźni przestrzennej na zasób słownikowy uczniów prowadzili m.in. Edward Polański oraz Krystyna Duraj-Nowakowa. Z przeprowadzonych przez nich badań wynika, że osoby o wyższym poziomie wyobraźni przestrzennej cechował większy zasób słownikowy (w tym duża znajomość słownictwa nazywającego relacje przestrzenne, jak również lepsza umiejętność posługiwania się związkami frazeologicznymi — głównie użytymi w znaczeniu przenośnym). Wyobrażenia przestrzenne została zatem uznana przez Polańskiego oraz Duraj-Nowakową za determinant zasobu leksykalnego uczniów<sup>189</sup>.

Badacze zastanawiali się również nad możliwym wpływem kompetencji przestrzennych na inne umiejętności ucznia<sup>190</sup>. Prace dotyczące wpływu metody rysunkowych ogniw ortograficznych w nauczaniu ortografii pokazują, że kompetencja przestrzenne ma wpływ na budowanie obrazów przestrzennych, a tym samym w istotnej mierze wpływa na samą kompetencję ortograficzną.

---

<sup>189</sup> Por. E. POLAŃSKI, K. DURAJ-NOWAKOWA: *Z badań nad uwarunkowaniami...*, s. 191.

<sup>190</sup> Wyobrażenia przestrzenne jest niezbędnym elementem również w dydaktyce matematyki, ponieważ „matematyka wymaga nie rachunków, a wyobraźni” (J. FILIP, T. RAMS: *Dziecko w świecie matematyki*. Kraków 2000, s. 95). Nauczyciele, chcąc odpowiednio stymulować rozwój wyobraźni przestrzennej, powinni w odpowiednim stopniu wykorzystywać materiały pogłębione.



Przyjrzyjmy się bliżej temu zagadnieniu. Metoda ogniw rysunkowych ma swoje źródło w mnemotechnice<sup>191</sup> i stanowi strategię stosowaną w edukacji wczesnoszkolnej, nie jest bowiem — jak mnemotechnika — metodą zapamiętywania. Odwołuje się do spostrzeżeń jako istotnych czynników w procesie zapamiętywania. Jak zauważa Małgorzata Ganczarska, metoda ta ma źródło w metodzie ogniwa: tworzy się tu dwuogniowe, rzadziej dłuższe łańcuchy mnemotechniczne. Stosowanie tzw. haków pamięciowych związane jest z metodą cyfr:

W tej mnemotechnice wykorzystuje się podobieństwo kształtów poszczególnych cyfr do realnych obiektów — osób, zwierząt, rzeczy, zjawisk itp. Zapamiętane w ten sposób obiekty stają się trwałym odpowiednikiem liczby porządkowej informacji do wyuczenia się. Dzięki nim podmiot może w dowolnej kolejności odtworzyć zapamiętane porcje treściowe<sup>192</sup>.

W metodzie rysunkowych ogniw ortograficznych wykorzystuje się podobieństwa kształtów liter, a nie cyfr: tutaj wyobrażenie litery pojawia się w drugim etapie łańcucha. Metoda ta wykorzystywana jest w szczególności w zakresie niemotywowanej pisowni wyrazów. Ponadto w metodzie tej można stosować dodatkowe ułatwienia — celową zbieżność. Dany ortogram rozpoczyna się od litery, która stanowi element zapamiętywania, np. *u*: uśmiech, *ż*: żaba itp.

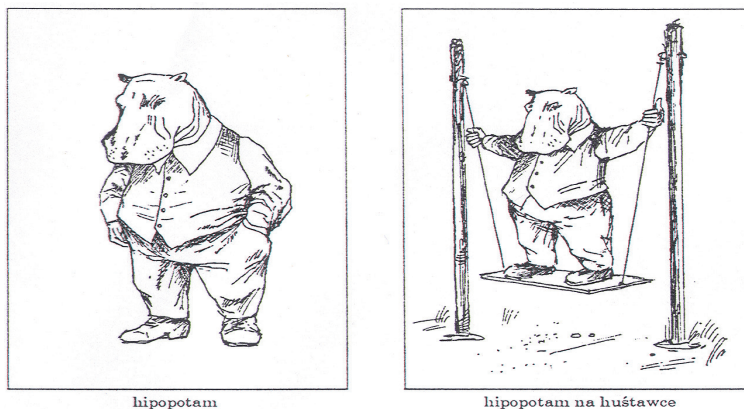
Metoda składa się z pięciu czynności. Pierwszą jest zapoznanie uczniów z metodą, drugim etapem jest przedstawienie rysunku ortograficznego, trzecim wyjaśnienie mechanizmu tworzenia historyjki mnemotechnicznej, czwartym rysowanie komiksu mnemotechnicznego, ostatnim — projekcja historyjki w wyobraźni. Przyjrzyjmy się wykorzystaniu tej metody w praktyce, do czego posłuży rysunek obrazujący literę *h*, natomiast do zapamiętywania wybrano dwa wyrazy: *hipopotam* i *huśtawka* (por. rycina 5).

Po zapoznaniu uczniów z metodą, tj. przedstawieniu rysunku ortograficznego oraz wyjaśnieniu mechanizmu tworzenia historyjki mnemotechnicznej (przez ćwiczenie wzbudzające wyobraźnię — tworzenie w umyśle uczniów określonych obrazów), dzieci rysują poszczególne elementy. Należy zaznaczyć, że na początku zajęć nauczyciel pokazuje uczniom przykładowy komiks i jednocześnie rozdaje puste szablony komiksu z podpisanymi klatkami. Ostatni etap — projekcja bajki w wyobraźni — związany jest z wielozmysłowym poznawaniem świata, w tym również z orientacją i wyobraźnią przestrzenną. Uczniowie zamykają oczy i wyobrażają sobie całą historyjkę, wczuwają się w sytuację, wyobrażając sobie również pozostałe elementy, które towarzyszą obrazkom: świecące słońce, wydawane odgłosy itp. Nauczyciel poleca uczniom wykonać w domu podobne projekcje kilka razy, przez co najmniej 2—3 dni, po to, aby ćwiczona

<sup>191</sup> M. GANCZARSKA: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych...*, s. 55.

<sup>192</sup> Tamże.

pisownia została zakodowana w pamięci długotrwałej. Gdy uczeń będzie chciał sobie przypomnieć pisownię wyrazu *hipopotam* przypomni sobie równocześnie *huśtawkę*, a więc pisownię innego wyrazu z *h*. Warto również zwrócić uwagę uczniów na kształt desygnatu — *hipopotama* — i jego rozłożone ręce, które przypominają swoim kształtem literę „H”. Podobnie z *huśtawką*, która, odchylona, rzuca cień właśnie w kształcie litery *H*.



Rycina 5. Przykład komiksu (*Hipopotam na huśtawce*)

Źródło: M. GANCZARSKA: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych...*, s. 66.

Badacze dowiedli, że wyobrażenia przestrzenne ma wpływ na kompetencje językowe w zakresie słownictwa oraz poprawności ortograficznej. Dotychczasowe badania koncentrują się na szukaniu wpływu wyobraźni przestrzennej na określone kompetencje językowe, a sama wyobraźnia badana jest narzędziami psychologicznymi<sup>193</sup>. W stworzonym na potrzeby pracy teście nie chciałam ograniczać się tylko do jednego zadania badającego sprawności przestrzenne; dodatkowo umieściłam w teście zadania, które może wykonać tylko uczeń o wysokiej orientacji i wyobraźni przestrzennej.

<sup>193</sup> Założenie koncepcyjne testu figur, badającego sprawności przestrzenne zostało przeze mnie wykorzystane w tworzonej teście wyobraźni (por. zadanie 4 w teście dla klas III oraz zadanie 4 w teście dla klas VI).

## 5. Metodologia i opis badań własnych

Głównym celem przeprowadzonych badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy istnieją istotne statystycznie zależności między kompetencją językową a wyobraźnią i orientacją przestrzenną (kompetencją przestrzenną), a tym samym — czy wyobraźnia i orientacja przestrzenna mogą być uznane za nowy determinant sprawności językowej uczniów. W tym celu wyznaczono zależności korelacyjne pomiędzy danymi: orientacją przestrzenną (OP) — kompetencjami językowymi oraz wyobraźnią przestrzenną (WP) — kompetencjami językowymi. Dodatkowym celem było również stworzenie wystandaryzowanego narzędzia badawczego do oceny poziomu wyobraźni i orientacji przestrzennej uczniów, które może być w przyszłości wykorzystywane przez nauczycieli.

By odpowiedzieć na postawione w pracy pytania i sformułować hipotezy badawcze, zastosowano odpowiednie metody, techniki i narzędzia badawcze. Podstawową metodą była diagnoza synchroniczna, która polegała na badaniu różnych prób populacji (w klasach III i VI, w różnych szkołach oraz środowiskach) w tym samym czasie<sup>194</sup>.

Badaniu poddano uczniów klas III i VI, a więc kończących edukację wczesnoszkolną oraz podstawową szkół miejskich, wiejskich oraz osiedlowych<sup>195</sup>. Przed przystąpieniem do badań przeprowadzono wśród nauczycieli klas III i VI sondaż na temat ulubionych lektur uczniów, po czym sporządzono testy odwołujące się do tych motywów przewodnich, które, zdaniem nauczycieli, są dla uczniów najatrakcyjniejsze. W klasie III nauczyciele jako źródło inspiracji wskazali *Dzieci z Bullerbyn*, a w klasie VI — *Harry'ego Pottera i Komnatę Tajemnic*.

---

<sup>194</sup> Por. J. GNITECKI: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra 1993.

<sup>195</sup> Podział środowisk na: miejskie, wiejskie i osiedlowe był związany z próbą zbadania, czy wyniki uczniów zamieszkujących osiedla (np. na peryferiach dużych miast: Zabrze i Gliwice) oraz tych, którzy mieszkają w centrach miast (Zabrze, Katowice) różnią się pod względem badanych kompetencji. Dodatkowo zestawiono z nimi wyniki uzyskane wśród uczniów zamieszkujących tereny wiejskie (Rudawy i Gorzyc).

Podczas postępowania badawczego wykorzystano następujące metody, techniki i narzędzia:

1. **Badania testowe do określenia poziomu kompetencji językowych uczniów (czytanie ze zrozumieniem, konstruowanie krótkich wypowiedzi pisemnych)**<sup>196</sup>. W klasie III test składał się z ośmiu zadań<sup>197</sup>, stworzonych na podstawie fragmentu *Dzieci z Bullerbyn*, zatytułowanego *Moje najgorsze urodziny*. Zadania w teście były różnorodne, zarówno otwarte (odpowiedź krótka oraz rozszerzona), jak i zamknięte (test wielokrotnego wyboru, test na dobieranie, prawda — fałsz). W klasie VI wykorzystano również motyw urodzin, tym razem z *Harry'ego Pottera*. Test składał się z dwunastu zadań, także zróżnicowanych ze względu na strukturę (zadania otwarte, zamknięte, z luką, prawda — fałsz, na dobieranie). Na jego wykonanie uczniowie mieli jedną jednostkę lekcyjną (45 minut). Badanie było anonimowe.
2. **Badania testowe do określenia poziomu orientacji przestrzennej**<sup>198</sup>. Uczniowie wypełniali test dotyczący orientacji i wyobraźni przestrzennej. Można było w nim wyodrębnić trzy grupy zadań: I — sprawdzające umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej (OP), II — związane wyłącznie z wyobraźnią przestrzenną (WP), III — wymagające wykazania się zarówno umiejętnościami z zakresu wyobraźni, jak i orientacji przestrzennej (ŁWO). Szczegółowy podział zadań z grup: I—III w klasie III oraz VI znajduje się w załączniku 2.
3. **Badania ankietowe nauczycieli**<sup>199</sup>. W klasie III ankieta składała się z dziesięciu pytań. Badani pedagodzy mieli napisać, jak często realizują zajęcia z zakresu orientacji i wyobraźni przestrzennej (i na jakich przedmiotach), sformułować opinię na temat zaobserwowanych przez siebie zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną a innymi kompetencjami ucznia oraz podać informację na temat wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, możliwe do wykorzystania na zajęciach z zakresu orientacji i wyobraźni przestrzennej. W klasie VI ankieta składała się z trzech pytań. Nauczyciele mieli

<sup>196</sup> Do oceny sprawności językowej uczniów w praktyce psychologicznej, logopedycznej oraz pedagogicznej stosowane są specjalne testy, m.in.: Test Przyimkowy dla Dzieci Przed-szkolnych, Test Pojęć Podstawowych, Ocena Rozumienia Języka przez Dzieci, Test Słuchowego Rozumienia Języka, Test Pojęć Językowych, Ocena Struktury i Długości Wypowiedzi, Analiza Rozwoju Zdąń, Inwentarz Wywołanego Języka, Północno-Zachodni Test Składni, Test Zdolności Psycholingwistycznych, Test Kompetencji Komunikacyjnej; por. Z. TARKOWSKI: *Test sprawności językowej*. Lublin 2001.

<sup>197</sup> Por. załącznik 1, gdzie znajduje się arkusz testowy dla klasy III oraz VI wraz z przykładowymi rozwiązaniami.

<sup>198</sup> Por. zestawienie przykładowych zadań w teście w załączniku 1.

<sup>199</sup> Szersze omówienie wyników badań ankietowych wśród nauczycieli prezentuję w artykule: A. GUZY: *Umiejętność czytania ze zrozumieniem a kompetencja przestrzenna*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 20. Katowice 2009, s. 86—98.

za zadanie napisać, na jakie procesy poznawcze wpływa orientacja i wyobrażenia przestrzenna, jak również z jakimi kompetencjami jest związana.

W postępowaniu badawczym wykorzystałam następujące metody analizy materiału empirycznego:

1. **Analiza statystyczna**, mająca na celu określenie analizowanych zależności. Badania statystyczne były realizowane w modelu korelacyjnym, który odpowiada na pytania: czy zachodzi związek między badanymi zmiennymi, jakiego rodzaju jest to związek (liniowy/nieliniowy), jaka jest siła tego związku oraz czy związek ten z tą samą siłą można odnieść do całej populacji, dla której próba badawcza była reprezentatywna. Analizując moc współzależności pomiędzy badanymi cechami, w ocenie siły związku przyjąłam poziom istotności = 0,05<sup>200</sup>. Test nieparametryczny chi-kwadrat<sup>201</sup> wykorzystywałam do określania związków pomiędzy badanymi zmiennymi — zależnymi i niezależnymi, jak również pomiędzy tymi zmiennymi i innymi cechami, jak: wiek badanych, płeć, cechy środowiskowe itp. Stawiałam hipotezę zerową (zależność pomiędzy badanymi zmiennymi nie występuje), a następnie tę hipotezę potwierdzałam bądź odrzucałam.
2. **Badania standaryzacyjne**, mające na celu dokonanie korekty kwestionariuszy testów dla uczniów (dokonanie standaryzacji zastosowanych narzędzi badawczych). Obliczono: frakcję opuszczeń<sup>202</sup>, średnią

<sup>200</sup> **Poziom istotności** to prawdopodobieństwo błędu pierwszego rodzaju (błędów drugiego rodzaju nie bierze się pod uwagę w badaniach analogicznych do tych, które są przedmiotem niniejszej pracy). Przyjmuję poziom istotności 0,05 (w badaniach empirycznych najczęściej przyjmuje się poziom istotności 0,01 lub 0,05) — w prowadzonych przeze mnie badaniach nie było konieczności ustalania niższego poziomu istotności; por. G.A. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa 2004, s. 201.

<sup>201</sup> **Test chi-kwadrat** to jeden z testów nieparametrycznych. Wykorzystywany jest do porównywania zbiorów liczebności zaobserwowanych i teoretycznych:  $\chi^2 = \sum (O-E)^2/E$ , gdzie O i E oznaczają liczebności zaobserwowane i oczekiwane. Jak zauważają statystycy: „ $\chi^2$  jest miarą określającą rozbieżność między liczebnościami zaobserwowanymi i oczekiwanymi. Im większe są te rozbieżności, tym większe  $\chi^2$ . Jeżeli brak jest rozbieżności, czyli liczebności zaobserwowane i oczekiwane są takie same,  $\chi^2$  równe jest 0” (tamże, s. 234—235).

<sup>202</sup> W niniejszej pracy frakcję opuszczeń rozumiem zgodnie z definicją Bolesława Niemierki: **frakcja opuszczeń** obliczana jest na podstawie liczby zadań, które zostały opuszczone, czyli zostały pozostawione bez odpowiedzi, przy czym uczeń udzielił odpowiedzi prawidłowej lub błędnej, całkowitej lub częściowej na którekolwiek z zadań o wyższej numeracji, tzn. późniejszych w teście (por. B. NIEMIERKO: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999, s. 152). **Frakcja opuszczeń** to stosunek liczby uczniów, którzy opuścili dane zadanie, do liczby uczniów, którzy brali udział w teście. Jest wyrażana wzorem:

$$f = n_0 : n$$

gdzie:

f — frakcja opuszczeń zadania

$n_0$  — liczba uczniów, którzy opuścili zadanie

n — liczba uczniów testowanych.

Przyjmuje się, że frakcja opuszczeń zadania nie powinna przekraczać 0,15 (por. tamże).

łatwość zadań<sup>203</sup>, rozkład wyników testów oraz procent wykonania zadań.

Rozstrzygnięcie powyższych założeń było możliwe dzięki weryfikacji następujących hipotez:

1. Zakładam, że istnieje związek (korelacja) pomiędzy poziomem czytania ze zrozumieniem a kompetencją przestrzenną (wyobraźnią przestrzenną oraz orientacją przestrzenną).
2. Zakładam, że istnieje związek (korelacja) między kompetencją graficzną a kompetencją przestrzenną (wyobraźnią przestrzenną oraz orientacją przestrzenną).
3. Zakładam, że istnieje związek (korelacja) pomiędzy kompetencją językową w zakresie tworzenia dłuższej formy wypowiedzi (listu) a kompetencją przestrzenną (wyobraźnią przestrzenną oraz orientacją przestrzenną).
4. Zakładam, że związek ten jest zależny od płci, wieku badanych oraz środowiska (miejskie, osiedlowe, wiejskie).

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2007/2008 w klasach III i VI oraz w roku szkolnym 2012/2013, na terenie województwa śląskiego oraz dolnośląskiego. Podczas trwania eksperymentu przeprowadziłam dwa pomiary: wstępny (tylko w roku szkolnym 2007/2008) oraz właściwy.

Na początku lutego 2008 roku przeprowadziłam pomiar, którego celem było dokonanie standaryzacji narzędzi badawczych. Pomiaru dokonano na tzw. małej próbie badawczej<sup>204</sup> w szkole wiejskiej w Bielanych Wrocławskich oraz w szkole osiedlowej w Zabrze-Rokitnicy<sup>205</sup>. Badania właściwe trwały od końca marca do połowy czerwca 2008 roku oraz od marca do czerwca 2012 roku. Badani wypełniali testy, które były wcześniej standaryzowane lokalnie na małej próbie badawczej.

<sup>203</sup> **Łatwość zadania** jest stosunkiem liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie zadania do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania. Dla zadań punktowanych w skali 0—1 wyrażana jest wzorem:

$$p = n_p : n$$

gdzie:

p — łatwość zadania

n — liczba uczniów testowanych

np — liczba uczniów, którzy poprawnie rozwiązali zadanie

oraz dla zadań punktowanych w inny sposób:

$$p = \square x : nk$$

gdzie:

$\square x$  — suma punktów uzyskanych za rozwiązanie zadania

k — maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania przez jednego ucznia (por. tamże, s. 52—153).

<sup>204</sup> **Próba badawcza** to dowolna podgrupa lub podzespół wybrany z ogółu populacji; w tym przypadku próba została wybrana losowo (por. G.A. FERGUSON, Y. TAKANE: *Analiza statystyczna...*, s. 27).

<sup>205</sup> W szkole podstawowej w Bielanych Wrocławskich przeprowadzono tylko badania wstępne, nie prowadzono tam badań właściwych.

Badania te przeprowadzono w szkołach miejskich w Katowicach (SP nr 1, SP nr 15), szkołach osiedlowych w Zabrze-Rokitnicy (SP nr 28) i Gliwicach-Łabędach (SP nr 38) oraz szkołach wiejskich w Rudawie, Bełku oraz Gorzycach. W tabeli 7. zestawiono ogólny udział badanych z poszczególnych środowisk.

Tabela 7

## Zróżnicowanie środowisk badanych uczniów

Szkoła/klasa	Liczba badanych chłopców		Liczba badanych dziewcząt		Razem		Ogólna liczba badanych		Razem badanych
	klasa III	klasa VI	klasa III	klasa VI	chłopcy	dziewczęta	klasa III	klasa VI	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SP w Bełku									
Klasa A	8	7	7	10	15	17	15	17	32
Klasa B	9	11	10	8	20	18	19	19	38
Łącznie	17	18	17	18	35	35	34	36	70
SP w Gorzycach									
Klasa A	17	14	9	7	31	16	26	21	47
Klasa B	—	14	—	8	14	8	—	22	22
Łącznie	17	28	9	15	45	24	26	43	69
SP w Rudawie	7	8	7	6	15	13	14	14	28
<b>Razem szkoły wiejskie</b>	<b>41</b>	<b>54</b>	<b>33</b>	<b>39</b>	<b>95</b>	<b>72</b>	<b>74</b>	<b>93</b>	<b>167</b>
SP nr 28 w Zabrze-Rokitnicy									
Klasa B	11	4	8	13	15	21	19	17	36
Klasa C	15	8	7	8	23	15	22	16	38
Klasa D	12	4	8	16	16	24	20	20	40
Łącznie	38	16	23	37	54	60	61	53	61
SP nr 38 w Gliwicach-Łabędach									
Klasa A	8	8	11	11	16	22	19	19	38
Klasa B	9	7	7	17	16	24	16	24	40
Klasa C	—	7	—	13	7	13	—	20	20
Łącznie	17	22	18	41	39	59	35	63	98
<b>Razem szkoły osiedlowe</b>	<b>55</b>	<b>38</b>	<b>41</b>	<b>78</b>	<b>93</b>	<b>119</b>	<b>96</b>	<b>116</b>	<b>212</b>
SP nr 1 w Katowicach	15	8	8	11	23	19	23	19	42

cd. tab. 7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SP nr 15 w Katowicach	8	5	10	13	13	23	18	18	36
Klasa A	9	14	9	14	23	23	18	28	46
Klasa B	11	11	11	14	22	25	22	25	47
Klasa C	—	14	—	11	14	11	—	25	25
Klasa D	28	44	30	42	72	72	58	96	114
Łącznie									
<b>Razem szkoły miejskie</b>	<b>43</b>	<b>52</b>	<b>38</b>	<b>63</b>	<b>95</b>	<b>101</b>	<b>81</b>	<b>115</b>	<b>196</b>
<b>Razem bada- nych</b>	<b>139</b>	<b>144</b>	<b>112</b>	<b>180</b>	<b>283</b>	<b>292</b>	<b>251</b>	<b>324</b>	<b>575</b>

Źródło: badania własne.

W szkołach wiejskich w badaniach właściwych wzięło udział 167 uczniów (95 chłopców oraz 72 dziewczęta), 159 uczniów ze szkół osiedlowych (119 dziewcząt, 93 chłopców) oraz 196 uczniów ze środowiska miejskiego (101 dziewcząt oraz 95 chłopców).



## 6. Uzyskane wyniki badań

Już badania ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli pokazują zasadność badania wpływu kompetencji przestrzennej na pozostałe kompetencje językowe. Wyniki wskazują też, że badani nauczyciele nie zawsze zdają sobie sprawę (szczególnie na drugim etapie kształcenia) z zależności pomiędzy badanymi w pracy wielkościami: wyobraźnią i orientacją przestrzenną, a wybranymi kompetencjami ucznia. Poniżej przytoczę analizę wybranych pytań ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli klas III i VI w szkołach objętych badaniami. Skupię się na tych pytaniach, które pomogą bezpośrednio odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu nauczyciele widzą wpływ poziomu orientacji i wyobraźni przestrzennej ucznia na poziom jego kompetencji językowych.

Nauczycieli w klasie III zapytano: *Czy zdaniem Pana/Pani wyobraźnia i orientacja przestrzenna wpływa na rozwój kompetencji językowych dziecka (np. w zakresie pisania, mówienia, czytania itp.)? Odpowiedź proszę uzasadnić.* Wszyscy badani stwierdzili zgodnie, że badana kompetencja ma wpływ na umiejętności językowe uczniów. Warto zauważyć, że nauczyciele w swych odpowiedziach zwrócili uwagę tylko na przejawy niskiej kompetencji przestrzennej, nie zauważyli za to wpływu pozytywnego (zwracali uwagę wyłącznie na braki ucznia). W zreformowanej szkole powinno się więcej uwagi poświęcać na rozwijanie umiejętności ucznia i wskazywanie jego mocnych stron niż zwracać uwagę wyłącznie na braki. Odpowiedź na zadane pytanie pokazuje sposób myślenia niektórych pedagogów. Niezależnie od środowiska badawczego nauczyciele zwracali uwagę na zależność pomiędzy niską kompetencją przestrzenną oraz kompetencjami językowymi (i ich brakiem). Zdaniem badanych braki można zauważyć na następujących płaszczyznach: **pisanie** (staranność zapisu, jego czytelność oraz poprawność ortograficzną), **czytanie** (osłabienie aspektu technicznego czytania: czytanie sylabami, czytanie po wyrazie, składanie liter, trudności w czytaniu ze zrozumieniem), **mówienie** (ubogi zasób słownictwa — szczególnie związanego z nazywaniem relacji przestrzennych, trudności w opisywaniu,

mówienie w sposób chaotyczny, niezrozumiały dla otoczenia), **sluchanie** (w tym umiejętność słuchania ze zrozumieniem).

**Podsumowując badania ankietowe w klasie III, należy stwierdzić, że:**

- wszyscy badani nauczyciele deklarują prowadzenie zajęć z zakresu wyobraźni i orientacji przestrzennej;
- częstotliwość prowadzenia tych zajęć jest różna: najczęściej ćwiczenia prowadzone są raz lub kilka razy w miesiącu, bardzo rzadko — raz w tygodniu czy też każdego dnia;
- szkoły wiejskie są dużo lepiej wyposażone w pomoce dydaktyczne ułatwiające kształtowanie orientacji i wyobraźni przestrzennej;
- zdaniem nauczycieli orientacja i wyobrażenia przestrzenne mają wpływ na najważniejsze procesy poznawcze uczniów;
- nauczyciele widzą wpływ kompetencji przestrzennej na zachowanie ucznia — ich zdaniem uczniowie z niską kompetencją częściej mają kłopoty z nauką, są słabiej zaangażowani podczas lekcji, mają również gorsze oceny, zwłaszcza z matematyki oraz prac plastycznych;
- ćwiczenia z zakresu orientacji i wyobraźni przestrzennej wprowadzane są na różnych zajęciach, w szczególności na matematyce, wychowaniu fizycznym, plastyce, technice oraz zajęciach językowych;
- nauczyciele prowadzą analizowane zajęcia, ponieważ wymaga tego podstawa programowa oraz programy nauczania, rzadziej w wyniku zainteresowania uczniów tego typu ćwiczeniami;
- **w opinii badanych wyobrażenia i orientacja przestrzenne mają wpływ na kluczowe sprawności językowe w zakresie: mówienia, słuchania, czytania oraz pisanie.**

Badania ankietowe potwierdzają fakt, że w opinii nauczycieli<sup>206</sup> kompetencje przestrzenne wpływają na umiejętności ucznia. Niestety, szkoły nie są odpowiednio przygotowane do prawidłowej stymulacji ucznia w tym zakresie. W przeważającej większości nie ma odpowiednich pomocy dydaktycznych. Nauczyciele sami muszą dbać o to, aby dostarczyć dzieciom odpowiednich stymulatorów, a tym samym właściwie rozwijać kompetencje przestrzenne. Jest to, niestety, pierwszy czynnik, który może pedagogów zniechęcić. Należy również zastanowić się nad wprowadzeniem większej liczby zróżnicowanych ćwiczeń tego typu w czasie lekcji z poszczególnych przedmiotów.

Pytanie związane z wpływem kompetencji przestrzennych na kompetencje językowe zadano również nauczycielom uczniów klas VI: *Czy zdaniem Pana/Pani wyobrażenia i orientacja przestrzenne wpływają na rozwój kompetencji językowych dziecka (np. w zakresie pisanie, mówienie, czytanie itp.)? Odpowiedź proszę uzasadnić.* Zdaniem wszystkich badanych nauczycieli kompetencja prze-

---

<sup>206</sup> W badaniu ankietowym brali udział nauczyciele klas I—III, jak również nauczyciele języka polskiego z klas starszych w szkołach objętych badaniami.

strzenna ma wpływ na kompetencje językowe, jednak tylko dziesięciu z szesnastu badanych nauczycieli uzasadniło swoją odpowiedź. Ich zdaniem dzieci z lepiej rozwiniętą wyobraźnią i orientacją przestrzenną nie tylko budują dłuższe i bardziej poprawne wypowiedzi ustne i pisemne, ale również piszą staranniej i z mniejszą liczbą błędów. Są także bardziej skoncentrowane i zaangażowane w to, co robią. Chętnie wykonują zadania językowe, lubią udzielać ustnych odpowiedzi i tworzyć dłuższe formy wypowiedzi. Jak widać, również nauczyciele klas szóstych zauważają wpływ wyobraźni i orientacji przestrzennej na wybrane kompetencje językowe uczniów (przede wszystkim w zakresie pisania, czytania i mówienia).

Badani nauczyciele z klas VI odpowiadali również na pytanie: *Czy u dzieci, które mają słabo rozwiniętą wyobraźnię i orientację przestrzenną, można zaobserwować jakieś niepokojące symptomy (np. złe oceny z pewnych zadań, nieumiejętność wykonywania pewnych działań itp.)?* W tabeli 8. zilustrowano uzyskane wyniki badań.

Tabela 8

Wyobraźnia i orientacja przestrzenna a aktywność ucznia

Odpowiedź	Szkoły			Razem
	miejskie	wiejskie	osiedlowe	
trudności w określaniu stosunków przestrzennych	3	4	6	13
trudności w redagowaniu wypowiedzi pisemnych (np. opis, opowiadanie, rozprawka)	3	4	5	12
trudności z zapamiętywaniem kształtów przedmiotów	3	3	4	10
słaba znajomość reguł ortograficznych	3	3	4	10
nadpobudliwość	2	3	4	9
trudności w wypowiedziach ustnych	2	3	4	9
brzydkie i nieczytelne pismo	2	3	4	9
ubogi zasób słownictwa	2	2	4	8
problem z zadaniami z luką	2	2	3	7
trudności w czytaniu	1	2	3	6
słabe rozumienie poleceń do zadań	1	2	3	6
trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi	2	2	1	5
trudności w określaniu stosunków czasowych	2	2	1	5
trudności w stosowaniu interpunkcji	2	2	1	5
trudności w używaniu wyrażen przyimkowych i przyimotników	1	2	2	5
brak koncentracji	1	1	2	4
gorsze oceny z języka polskiego	1	2	1	4
słabe zapamiętywanie wiadomości	1	1	1	3

Źródło: badania własne.

**Podsumowując badania ankietowe w klasie VI, należy stwierdzić, że:**

- nauczyciele uczniów klas VI nie prowadzą zajęć z zakresu wyobraźni i orientacji przestrzennej;
- zdaniem badanych nauczycieli wyobraźnia i orientacja przestrzenna mają wpływ na wybrane procesy poznawcze;
- zdaniem wszystkich badanych nauczycieli kompetencja przestrzenna ma wpływ na kompetencje językowe;
- w opinii nauczycieli kompetencja przestrzenna ma wpływ na podstawowe umiejętności ucznia w zakresie mówienia, czytania i pisania;
- nauczyciele nie potrafią uzasadnić związku kompetencji przestrzennej i kompetencji językowych, choć jednocześnie go dostrzegają (co może świadczyć o deklaratywności ich odpowiedzi);
- nauczyciele zauważają wpływ kompetencji przestrzennej na występowania określonych dysfunkcji, np. brak koncentracji, trudności w określeniu stosunków czasowych i przestrzennych;
- nauczyciele zauważają wpływ kompetencji przestrzennej na ogólną aktywność ucznia (pamięć, koncentracja);
- niektóre odpowiedzi nauczycieli są nieuzasadnione: zdaniem pedagogów kompetencja przestrzenna ma wpływ np. na nadpobudliwość oraz relacje interpersonalne (nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami).

Stwierdzenia, że badani nie prowadzą zajęć z zakresu edukacji przestrzennej, nie można uznać za jednoznaczne, wynikało ono bowiem z doboru nauczycieli do badań (większość uczyła języka polskiego): w klasie VI na języku polskim nie ma obowiązku prowadzenia ćwiczeń przestrzennych, istnieje jednak taka możliwość. Jak pokazują wyniki ankiety oraz późniejszych badań, krótkie ćwiczenia śródlekcyjne, np. z wykorzystaniem elementów kinezylogii edukacyjnej, mogłyby przynieść bardzo dobre rezultaty w dydaktyce pisania czy dydaktyce ortografii.

**W opinii nauczycieli na dwóch pierwszych etapach edukacyjnych wyobraźnia i orientacja przestrzenna mają wpływ na kluczowe sprawności językowe w zakresie: mówienia, słuchania, czytania oraz pisanie.**

Z uwagi na rozmiar badań oraz znaczną liczbę weryfikowanych hipotez poniżej zaprezentowane zostaną wyłącznie uzyskane wyniki badań weryfikujących istnienie wpływu kompetencji przestrzennych na kompetencje językowe uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem, jak również na ich kompetencję graficzną z uwzględnieniem poziomu edukacyjnego oraz badanego środowiska.

## 6.1. Umiejętność czytania ze zrozumieniem uczniów w klasie III

Czytanie, w tym czytanie ze zrozumieniem, stanowi jedną z kluczowych umiejętności kształconych u uczniów w szkole. W klasach III przeprowadzono badanie, którego celem było określenie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Duża próba badawcza uniemożliwiła sprawdzenie poziomu czytania głośnego, ponieważ wymagałoby to badania każdego z uczniów osobno, co byłoby zbyt czasochłonne i wymagałoby zaangażowania większego zespołu.

Badani uczniowie klas III wypełniali standaryzowany lokalnie na małej próbie badawczej test czytania ze zrozumieniem. W teście znalazły się różne typy zadań: wielokrotnego wyboru, krótkiej odpowiedzi, na dobieranie, jak również rozszerzonej odpowiedzi. Uzyskane dane miały na celu nie tylko określenie kompetencji czytania ze zrozumieniem na różnych poziomach, ale również porównanie wyników uzyskanych przez uczniów w poszczególnych środowiskach. Analiza i interpretacja wyników miały pozwolić na udzielenie odpowiedzi na pytanie szczegółowe: jaki jest poziom kompetencji językowych badanych uczniów (w środowisku miast, osiedli oraz wsi) w zakresie czytania ze zrozumieniem (wnioskowanie i argumentowanie na podstawie tekstu, krytyczne wykorzystanie tekstu do ułożenia planu wydarzeń, odszukiwanie informacji podanych w tekście bezpośrednio lub pośrednio, interpretowanie tekstu, krytyczne wykorzystanie tekstu do ułożenia planu wydarzeń, twórcze wykorzystanie tekstu do ułożenia dialogu).

Prezentowane w tabelach wyniki uwzględniają zróżnicowane płci (średnie wyniki dziewcząt, średnie wyniki chłopców oraz łączne wyniki średnie) oraz środowiska (miejskie, wiejskie, osiedlowe). W tabeli 9. zamieszczono średnie wyniki uzyskane przez uczniów klas III w środowisku miejskim z uwzględnieniem typów zadań w teście czytania ze zrozumieniem.

Tabela 9

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań  
wśród uczniów klas III w środowisku miejskim

Typ zadania	Zadanie WW	Zadanie KO	Zadanie ND	Zadanie R
$\bar{S}_D$	3,7	2,6	2,6	3,9
$\bar{S}_{Ch}$	3,7	2,5	2,4	2,7
$\bar{S}_r$	3,7	2,55	2,5	3,3
$W_{max}$	4	3	3	5

Oznaczenie: **WW** — zadanie typu wielokrotnego wyboru, **KO** — zadanie typu krótkiej odpowiedzi, **ND** — zadanie na dobieranie, **R** — zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Analogiczne skróty zastosowano również do kolejnych tabel.

Źródło: badania własne.

Uczniowie klas III w środowisku miejskim, niezależnie od płci, zadania wielokrotnego wyboru rozwiązywali na podobnym poziomie. Zadania, które wymagały udzielenia krótkiej odpowiedzi oraz zadanie na dobieranie dziewczęta wykonały nieco lepiej od chłopców. Największe dysproporcje widać w zadaniu wymagającym stworzenia dłuższej formy wypowiedzi (dialogu). W zadaniu typu rozprawka dziewczęta uzyskały wyniki zdecydowanie wyższe od chłopców: średnia różnica wyniosła 1,2 pkt (o 0,6 pkt więcej niż wynik średni i tylko 1,1 pkt mniej od wyniku maksymalnego). Wyniki uzyskane przez uczniów w poszczególnych klasach były zróżnicowane, wyniki ogólne dziewcząt były wyższe niż wyniki chłopców (średnio o 2 pkt). Różnice w obrębie poszczególnych klas były jeszcze wyższe i wynosiły średnio 3 pkt.

Najwyższy wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskały dziewczęta z SP nr 15. Wyniki średnie osiągnięte przez uczniów w poszczególnych placówkach różnią się od siebie: uczniowie z SP nr 1 uzyskali wyniki niższe niż ich rówieśnicy z SP nr 15, zadania, w których uczniowie mieli wskazać właściwą odpowiedź, były rozwiązywane na podobnym poziomie, niezależnie od badanej klasy czy szkoły. W przypadku zadań typu KO oraz ND widać, że najlepiej poradzili sobie z nimi uczniowie z SP nr 15 (niezależnie od płci). Największe dysproporcje widoczne są natomiast w zadaniach wymagających od uczniów stworzenia dłuższych form wypowiedzi. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów w poszczególnych szkołach różnią się znacznie i są wyższe w przypadku uczniów z SP nr 15.

**Podsumowując badania poziomu czytania ze zrozumieniem w klasach III w środowisku miejskim, należy stwierdzić, że:**

- w poszczególnych klasach w obrębie jednej szkoły, różnice w uzyskanych wynikach są niewielkie;
- w obu badanych placówkach uczniowie klas III uzyskali bardzo zróżnicowane wyniki;
- niezależnie od badanej szkoły wyniki średnie dziewcząt były wyższe od średnich wyników badanych chłopców;
- najmniejsze dysproporcje w obrębie badanych szkół widać w przypadku zadań wielokrotnego wyboru, niewielkie w — przypadku zadań na dobieranie oraz krótkiej odpowiedzi;
- widoczne są istotne różnice w obrębie badanych szkół oraz płci w zakresie liczby punktów uzyskanych za stworzenie dłuższej wypowiedzi pisemnej (zadanie typu R);
- średni wynik, który otrzymali uczniowie w badanym środowisku, jest wysoki — 11,29 pkt; w przypadku dziewcząt średnia punktów wynosi 12,12, natomiast chłopców — 10,73.

W tabeli 10. ukazano wyniki w teście czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem poszczególnych typów zadań.

Tabela 10

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem wśród uczniów klas III  
w środowisku wiejskim z uwzględnieniem typów zadań

Typ zadania	Zadanie WW	Zadanie KO	Zadanie ND	Zadanie R
$\bar{S}_{r_D}$	3,5	2,8	2,5	3
$\bar{S}_{r_{Ch}}$	3,3	2,1	2,1	2,4
$\bar{S}_r$	3,4	2,45	2,3	2,75
$W_{max}$	4	3	3	5

Źródło: badania własne.

Uczniowie najlepiej wykonywali zadania typu WW, jak również KO, nieco gorzej zadania ND. Najtrudniejsze dla uczniów okazały się zadania typu R, do maksymalnej liczby punktów zabrakło im aż 1,4 pkt. Widać także różnice w wynikach chłopców i dziewcząt: uczennice klas III uzyskały wyniki wyższe w każdym z analizowanych typów zadań.

Najwyższy wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskali uczniowie z Gorzyc — 12,19 pkt, najniższy zaś trzecioklasiści z Bełku — 10,26 pkt. Wynik pośredni — 10,43 pkt — otrzymali uczniowie z Rudawy. Wynik średni uzyskany w środowisku wiejskim w teście czytania ze zrozumieniem wyniósł 10,96 pkt. Średni wynik dziewcząt w środowisku wiejskim wyniósł 12,08 pkt i był wyższy od wyniku chłopców o 3,04 pkt.

W liczbie punktów uzyskanych za poszczególne zadania przez uczniów w badanych wsiach widać zróżnicowanie. W zadaniach 4, 5, jak również 8 zaobserwować można dysproporcje w zakresie uzyskanych punktów w poszczególnych szkołach. W zadaniach 1—3 Uczniowie, niezależnie od miejsca przeprowadzenia badań, uzyskali zbliżoną lub identyczną liczbę punktów. Najwyższe wyniki uzyskali uczniowie ze SP w Gorzycach: za zadanie typu WW — 3,73 pkt, czyli o 0,33 pkt powyżej średniej w środowisku wiejskim oraz o 0,72 pkt więcej od szkoły, która uzyskała wynik najniższy. Uczniowie z Gorzyc uzyskali również największą liczbę punktów za pozostałe typy zadań: za zadanie KO — 2,58 pkt (0,18 pkt powyżej średniej oraz 0,44 pkt więcej od uczniów z Rudawy), za zadanie typu ND aż 2,81 pkt, przy średnim wyniku dla środowiska — 2,3. Badani z Gorzyc wykonali również najlepiej zadanie typu R, uzyskując 3,08 pkt (średnia dla środowiska wyniosła 2,7).

Zadania typu WW oraz R okazały się najtrudniejsze dla uczniów z SP w Bełku, natomiast zadania typu KO oraz ND — dla dzieci z Rudawy.

**Podsumowując badania poziomu czytania ze zrozumieniem w klasach III w środowisku wiejskim, należy stwierdzić, że:**

- w poszczególnych klasach w obrębie jednej szkoły, podobnie jak w przypadku uczniów ze środowiska miejskiego, różnice w uzyskanych wynikach są niewielkie;



- ogólny średni wynik chłopców był o 1,6 pkt niższy od wyniku dziewcząt oraz o 3,8 pkt niższy od wyniku maksymalnego;
- dziewczęta uzyskały wynik średni wyższy od chłopców — 11,9 pkt; do maksymalnej liczby punktów brakowało im średnio 3,1 pkt;
- najwyższy wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskali uczniowie z Gorzyc — 12,19 pkt, najniższy zaś trzecioklasiści z Bełku — 10,26 pkt; wynik pośredni — 10,43 pkt — otrzymali uczniowie z Rudawy;
- uczniowie najlepiej wykonywali zadania typu WW, jak również KO, nieco gorzej zadania ND; najtrudniejsze dla uczniów okazało się zadania typu R, do maksymalnej liczby punktów zabrakło im aż 1,4 pkt;
- uczniowie, niezależnie od płci, najlepiej wykonywali zadania wymagające wyboru jednej prawidłowej odpowiedzi, najgorzej zaś zadanie wymagające stworzenia krótkiego dialogu;
- dziewczęta uzyskały wyniki wyższe w każdym z analizowanych typów zadań;
- zadania typu WW oraz R okazały się najtrudniejsze dla uczniów z SP w Bełku, natomiast zadania typu KO oraz ND — dla dzieci z Rudawy.

W tabeli 11. przedstawiono wyniki testu czytania ze zrozumieniem w środowisku osiedlowym z uwzględnieniem badanych osiedli.

Tabela 11

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań  
wśród uczniów klas III w środowisku osiedlowym

Typ zadania	Zadanie WW	Zadanie KO	Zadanie ND	Zadanie R
$\bar{S}_D$	3,71	2,85	2,82	3,61
$\bar{S}_{Ch}$	3,78	2,6	2,72	2,69
$\bar{S}_r$	3,745	2,72	2,77	3,15
$W_{max}$	4	3	3	5

Źródło: badania własne.

Badani w środowisku osiedlowym najlepiej wykonali zadania WW, natomiast nieco słabiej KO oraz ND. Zadanie wymagające stworzenia dłuższej formy wypowiedzi uczniowie wykonali najslabiej (szczególnie chłopcy). Wyniki uzyskane przez dziewczęta oraz chłopców różniły się znacznie tylko w przypadku zadań typu R.

Najwyższy średni wynik w teście czytania uzyskały dziewczęta z Rokitnicy (13,38 pkt), nieco niższy dziewczęta z SP w Łabędach (12,47 pkt). Chłopcy uzyskali wyniki średnie niższe od dziewcząt: w Rokitnicy — 12,11 pkt oraz 11,47 pkt w Łabędach. Średni wynik uzyskany przez uczniów z SP w Rokitnicy wyniósł 12,74 pkt i był wyższy od wyniku średniego uzyskanego przez uczniów z SP w Łabędach o 0,37 pkt.



Uczniowie z SP w Rokitnicy uzyskali najwyższe wyniki średnie w każdym z analizowanych typów zadań. Dziewczęta z SP w Rokitnicy uzyskały wyniki średnie wyższe od wyników średnich chłopców w każdym z analizowanych typów zadań, natomiast dziewczęta z SP w Łabędach uzyskały wyniki niższe od chłopców w przypadku zadań typu WW. Największe różnice widoczne są w zadaniach typu R, które dziewczęta wykonują zdecydowanie lepiej od chłopców (różnica w środowisku wyniosła prawie 1 pkt). W przypadku pozostałych typów zadań różnice w wynikach dziewcząt i chłopców są niewielkie.

**Podsumowując badania poziomu czytania ze zrozumieniem w klasach III w środowisku osiedlowym, należy stwierdzić, że:**

- badani uzyskali wysoki wynik w teście — 12,42 pkt na 15 możliwych;
- najwyższy łączny wynik w teście czytania uzyskały dziewczęta z SP w Rokitnicy (13,38 pkt), nieco niższy dziewczęta z SP w Łabędach (12,47 pkt). Chłopcy uzyskali wyniki średnie niższe od dziewcząt: w SP w Rokitnicy — 12,11 pkt oraz 11,47 pkt w SP w Łabędach; średni wynik uzyskany przez uczniów z SP w Rokitnicy wyniósł 12,74 pkt i był wyższy od wyniku średniego uzyskanego przez SP w Łabędach o 0,37 pkt;
- uczniowie z SP w Rokitnicy uzyskali najwyższe wyniki średnie w każdym z analizowanych typów zadań;
- różnice uzyskane przez uczniów w poszczególnych klasach w każdej z badanych szkół są niewielkie.

Najwyższy średni wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskali uczniowie ze środowiska osiedlowego, natomiast najniższy uczniowie mieszkający na wsi. Badane dziewczynki ze środowiska osiedlowego uzyskały najwyższe wyniki w zadaniach WW, KO oraz ND, natomiast najwyższy wynik za zadanie R uzyskały dziewczęta ze środowiska miejskiego. Najwyższe wyniki uzyskali uczniowie ze środowiska osiedlowego za zadanie typu WW, KO oraz ND, natomiast za zadanie R najwyższy wynik uzyskali badani z miast. Najwyższy średni wynik w zadaniach WW, KO oraz ND uzyskali uczniowie ze środowiska osiedlowego, najniższy — badani zamieszkujący na wsi. Badani ze środowiska miejskiego uzyskali za to najwyższy wynik za tworzenie dłuższej formy wypowiedzi pisemnej na zadany temat. Liczba punktów, którą uzyskały dziewczęta oraz chłopcy za te typy zadań (WW, KO, ND), nie różniła się w zależności od płci (minimalnie słabsze wyniki uzyskali chłopcy). Najgorzej badani poradzili sobie z zadaniem typu R — stworzeniem dłuższej formy wypowiedzi na zadany temat. Różnice w liczbie punktów uzyskanych przez dziewczęta oraz chłopców były znaczne (wyniki chłopców okazały się zdecydowanie słabsze).

W zakresie czytania ze zrozumieniem można uznać, że badani w środowisku miejskim mają wysoką kompetencję na poziomie czytania technicznego oraz semantycznego. Test nie daje możliwości odpowiedzi na pytanie o umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym, chociaż na podstawie stosunkowo

niskich wyników uzyskanych za zadanie typu R można uznać, że uczniowie nie opanowali jeszcze tego poziomu czytania ze zrozumieniem.

W środowisku wiejskim badani poradzili sobie bardzo dobrze z zadaniami, w których mieli wskazać jedną z możliwych odpowiedzi, jak również z zadaniami KO i ND. Warto jednak zauważyć, że chłopcy uzyskali wyniki niższe w każdym z badanych typów zadań. W środowisku wiejskim uczniowie opanowali czytanie ze zrozumieniem na poziomie technicznym oraz semantycznym. Podobnie jednak jak w przypadku uczniów ze środowiska miejskiego, nie można jednoznacznie stwierdzić, na jakim poziomie czytania krytyczno-twórczego się znajdują.

Badani z osiedli najlepiej wykonali zadania wielokrotnego wyboru, krótkiej odpowiedzi oraz na dobieranie. Dziewczęta dobrze poradziły sobie z zadaniem typu R, natomiast chłopcy uzyskali zdecydowanie mniejszą liczbę punktów za stworzenie dialogu. Podobnie jak w pozostałych środowiskach badani opanowali czytanie ze zrozumieniem na poziomie technicznym oraz semantycznym, natomiast trudno określić jakość czytania na poziomie krytyczno-twórczym.

## 6.2. Umiejętność czytania ze zrozumieniem uczniów w klasie VI

Na podstawie tych samych narzędzi co w klasach III (test czytania ze zrozumieniem standaryzowany lokalnie na małej próbie badawczej) starałam się określić poziom czytania ze zrozumieniem uczniów w klasach objętych badaniami. Uzyskane dane miały na celu nie tylko określenie stopnia kompetencji czytania ze zrozumieniem na różnych poziomach (jak również w różnych rodzajach zadań), lecz także porównanie wyników uzyskanych przez uczniów w poszczególnych środowiskach.

Analiza i interpretacja wyników miały pozwolić na udzielenie odpowiedzi na pytanie szczegółowe: jaki jest poziom kompetencji językowych badanych uczniów (w środowisku: miast, osiedli oraz wsi) w zakresie czytania ze zrozumieniem (wnioskowanie i argumentowanie na podstawie tekstu, krytyczne wykorzystanie tekstu do ułożenia planu wydarzeń, odszukiwanie informacji podanych w tekście bezpośrednio lub pośrednio, interpretowanie tekstu, krytyczne wykorzystanie tekstu do ułożenia planu wydarzeń, twórcze wykorzystanie tekstu do ułożenia dialogu).

Prezentowane w tabelach wyniki uwzględniają zróżnicowane płci (średnie wyniki dziewcząt, średnie wyniki chłopców oraz łączne wyniki średnie) oraz środowiska (miejskie, wiejskie, osiedlowe).

W tabeli 12. zilustrowano średnie wyniki uzyskane przez uczniów klas VI w środowisku miejskim z uwzględnieniem typów zadań.

Tabela 12

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem wśród uczniów klas VI  
w środowisku miejskim z uwzględnieniem typów zadań

Typ zadania	Zadanie WW	Zadanie KO	Zadanie ND	Zadanie R
$\hat{S}_{r_D}$	2,1	6,55	0,75	2,65
$\hat{S}_{r_{Ch}}$	2	5,5	0,65	1,8
$\hat{S}_r$	2,05	6,1	0,75	2,3
$W_{max}$	3,0	9,0	1,0	5,0

Źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku uczniów klas III, również ich starsi koledzy w środowisku miejskim, niezależnie od płci, zadania wielokrotnego wyboru rozwiązywali na podobnym poziomie (dziewczęta nieznacznie lepiej). W klasach szóstych nie było dużych dysproporcji również w przypadku zadań na dobieranie — dziewczęta uzyskały 0,1 pkt więcej. Także zadania, które wymagały udzielenia krótkiej odpowiedzi, dziewczęta wykonały nieco lepiej od chłopców — podobną zależność można było zaobserwować wśród uczniów klas III. Największe dysproporcje widać w zadaniu wymagającym stworzenia dłuższej formy wypowiedzi (dialogu). W zadaniu typu rozprawka dziewczęta uzyskały wyniki zdecydowanie wyższe od chłopców: średnia różnica wyniosła 0,85 pkt.

Najwyższy wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskały dziewczęta z SP nr 15. Wyniki średnie osiągnięte przez uczniów w poszczególnych placówkach różnią się od siebie: uczniowie z SP nr 1 otrzymali wyniki zdecydowanie niższe niż ich rówieśnicy z SP nr 15; podobną prawidłowość odnotowałam wśród badanych w klasie III.

Zadania, w których uczniowie mieli wskazać właściwą odpowiedź, były rozwiązywane na podobnym poziomie niezależnie od badanej klasy czy szkoły (2—2,2 pkt). W przypadku zadań typu KO oraz ND najlepiej poradzili sobie uczniowie z SP nr 15 (niezależnie od płci). Największe dysproporcje widoczne są w zadaniach wymagających od uczniów stworzenia dłuższych form wypowiedzi: uzyskane wyniki są zróżnicowane, najlepiej zadanie wykonały dziewczęta z SP nr 15, niewiele gorzej chłopcy z tejże szkoły. Średnie wyniki uzyskane przez uczniów w poszczególnych szkołach różnią się znacznie i są wyższe wśród uczniów z SP nr 15.

**Podsumowując badania poziomu czytania ze zrozumieniem w klasach VI w środowisku miejskim, należy stwierdzić, że:**

- dziewczęta z klas VI poradziły sobie lepiej z większością zadań: uzyskały wynik ogólny wyższy od wyniku chłopców o 2,1 pkt;
- uczniowie klas VI w środowisku miejskim z testem czytania ze zrozumieniem poradzi sobie gorzej niż ich młodszy koledzy: dziewczętom do maksymalnej liczby punktów brakowało średnio tylko 5,95 pkt, a chłopcom prawie 8,05;
- niezależnie od płci zadania wielokrotnego wyboru badani rozwiązywali na podobnym poziomie (dziewczęta nieznacznie lepiej);
- w klasach szóstych nie było dużych dysproporcji w przypadku zadań na dobieranie, w których uczniowie obu płci uzyskali zbliżoną liczbę punktów;
- w zadaniu typu rozprawka dziewczęta uzyskały wyniki zdecydowanie wyższe od chłopców — średnia różnica wyniosła 0,85 pkt;
- wyniki uzyskane przez uczniów w poszczególnych klasach były zróżnicowane; wyniki ogólne dziewcząt w klasie VI były wyższe niż wyniki chłopców, średnio o 2—3 pkt, a najwyższe wyniki w teście czytania ze zrozumieniem uzyskały dziewczęta z SP nr 15; wyniki średnie uzyskane przez uczniów w poszczególnych placówkach różnią się od siebie.

W tabeli 13 zestawiono wyniki testu czytania ze zrozumieniem wśród uczniów klas VI w środowisku wiejskim z uwzględnieniem płci oraz typów zadań.

Tabela 13

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem wśród uczniów klas VI  
w środowisku wiejskim z uwzględnieniem płci oraz typów zadań

Typ zadania	Zadanie WW	Zadanie KO	Zadanie ND	Zadanie R
$\bar{S}_D$	2,32	5,89	0,96	3,34
$\bar{S}_{Ch}$	2,27	5,35	0,79	2,27
$\bar{S}_r$	2,30	5,63	0,88	2,79
$W_{max}$	3,00	9,00	1,00	5,00

Źródło: badania własne.

Uczniowie najlepiej wykonywali zadania typu WW, jak również KO, nieco gorzej zadania ND. Najtrudniejsze dla uczniów okazały się zadania typu R — do maksymalnej liczby punktów zabrakło im aż 2,2 pkt. Widoczne są także różnice w wynikach chłopców i dziewcząt — uczennice klas VI uzyskały wyniki znacząco wyższe w zadaniu KO oraz R (różnice minimalne w przypadku zadań WW oraz ND). Wśród uczniów klas III występowały analogiczne zależności.

Najwyższy wynik (średnia punktów dziewcząt i chłopców) w teście czytania ze zrozumieniem uzyskali uczniowie z Rudawy — 15,07 pkt, najniższy zaś

badani z Gorzyc — 8,68 pkt. Wynik pośredni, 11,04 pkt, otrzymali uczniowie z Bełku. Wynik średni uzyskany w środowisku wiejskim w teście czytania ze zrozumieniem wyniósł 11,6 pkt, w tym średni wynik dziewcząt — 12,51 pkt i był wyższy od wyniku chłopców o blisko 2 pkt. Widoczne jest zróżnicowanie w wynikach średnich uzyskanych przez badanych uczniów. Badani wykonali zadania WW na podobnym poziomie (z wyjątkiem chłopców z Bełku, którzy uzyskali najniższy wynik — 1,88 pkt), niezależnie od badanej wsi wyniki wahały się między 2,1 a 2,57 pkt. Największe dysproporcje widoczne są w zadaniach typu KO: tutaj najwyższy wynik uzyskali uczniowie z Rudawy (średnio 8 na 9 pkt), najniższy — badani z Gorzyc (chłopcy uzyskali 2,91 pkt, gdzie średni wynik wynosił 2,99 pkt na 9 możliwych). Zadania typu KO oraz R okazały się najtrudniejsze dla badanych, warto również zaznaczyć, że w poszczególnych wsiach różnice w liczbie uzyskanych punktów są znaczne.

**Podsumowując badania poziomu czytania ze zrozumieniem w klasach VI w środowisku wiejskim, należy stwierdzić, że:**

- badani uczniowie w środowisku wiejskim nie otrzymali maksymalnej liczby punktów za żadne z wykonywanych zadań;
- podobnie jak w przypadku klas III, wyniki dziewcząt z klas VI w każdym zadaniu były wyższe lub równe wynikom średnim uzyskanym w badanym środowisku, natomiast chłopców zawsze niższe lub równe wynikom średnim;
- dziewczęta w teście czytania ze zrozumieniem uzyskały wynik średni wyższy od chłopców — 12,51 pkt, do maksymalnej liczby punktów brakowało im średnio 5,5 pkt, natomiast chłopcom aż 7 (u chłopców średni wynik wyniósł 10,69 pkt);
- najwyższy wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskali uczniowie z Rudawy — 15,07 pkt, najniższy zaś szóstoklasiści z Gorzyc — 8,68 pkt;
- uczniowie najlepiej wykonywali zadania typu WW, jak również KO, nieco gorzej zadania ND; najtrudniejsze dla uczniów okazały się zadania typu R;
- wyniki średnie uzyskane przez badanych uczniów są zróżnicowane: badani wykonali zadanie WW na podobnym poziomie niezależnie od badanej wsi (oprócz chłopców z Bełku), największe dysproporcje widoczne są w zadaniach typu R (najwyższy wynik średni uzyskali badani z Rudawy, najniższy uczniowie z Gorzyc, różnica wyniosła aż 1,3 pkt); zadania typu KO uczniowie wykonali na różnym poziomie — najwyższy wynik uzyskali uczniowie z Rudawy (średnio 7,67 pkt na 9 możliwych), najniższy badani z Gorzyc (tylko 2,99 pkt z 9 możliwych) — wśród uczniów klas III występowały analogiczne zależności.

W tabeli 14. zilustrowano wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań wśród uczniów klas VI w środowisku osiedlowym.

Tabela 14

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań  
wśród uczniów klas VI w środowisku osiedlowym

Typ zadania	Zadanie WW	Zadanie KO	Zadanie ND	Zadanie R
$\bar{S}_{r_D}$	2,3	7,2	0,8	2,9
$\bar{S}_{r_{Ch}}$	2,1	5,3	0,8	1,4
$\bar{S}_r$	2,1	6,3	0,8	2,1
$W_{max}$	3	9	1	5

Źródło: badania własne.

Uczniowie najlepiej poradzili sobie z wykonaniem zadań ND oraz WW, nieco słabiej wykonali zadania KO, natomiast najgorzej zadanie R. W badanym środowisku za zadania typu WW, KO oraz R najwyższą liczbę punktów uzyskały dziewczęta. W przypadku zadań na dobieranie nie widać różnic w zakresie płci. Kompetencje uczniów w tworzeniu dłuższej formy wypowiedzi były zdecydowanie lepsze wśród badanych dziewcząt: uzyskały wynik wyższy o 1,5 pkt w stosunku do chłopców. Dziewczęta uzyskały również znacząco lepsze wyniki w zadaniach wymagających podania krótkich odpowiedzi (zadania KO) — tu także ich wyniki były średnio o 2 pkt wyższe od chłopców.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można zauważyć, że średnie uzyskane w poszczególnych środowiskach nie różnią się znacznie od siebie: 11,3 pkt w Rokitnicy, 11,5 pkt w Łabędach. Dziewczęta osiągnęły zdecydowanie wyższe wyniki niż chłopcy, różnica wyniosła 3,6 pkt.

Uczniowie najlepiej wykonywali zadania typu WW oraz ND, natomiast naj słabiej zadania KO oraz R. Różnice zaobserwować można w przypadku płci (dziewczęta uzyskały wyższy wynik za zadanie WW, KO oraz R). W środowisku osiedlowym widoczne są niewielkie różnice w zakresie badanych miejscowości. Uczniowie zarówno z Łabęd, jak i z Rokitnicy uzyskali zbliżone wyniki średnie (zadania KO wykonali lepiej badani z Łabęd, pozostałe rodzaje zadań wykonano bez znaczących różnic).

**Podsumowując badania poziomu czytania ze zrozumieniem w klasach VI w środowisku osiedlowym, należy stwierdzić, że:**

- badani w środowisku osiedlowym nie uzyskali maksymalnego wyniku za żadne z wykonanych zadań;
- uczniowie w środowisku osiedlowym najlepiej wykonali zadania: 1—5 oraz zadania 9—12;
- średnie wyniki uzyskane przez chłopców i dziewczęta są zróżnicowane, największe dysproporcje widoczne są w zadaniach: 2, 4 oraz 7 (dziewczęta uzyskały średnio 0,4 pkt więcej niż chłopcy);
- uczniowie najlepiej wykonywali zadania typu WW oraz ND, natomiast naj słabiej zadania KO oraz R; istotne różnice zaobserwować można w przy-

padku płci: dziewczęta uzyskały wyższy wynik za zadanie WW, KO oraz R;

- w zakresie poszczególnych typów zadań w środowisku osiedlowym widoczne są niewielkie różnice w zakresie badanych miejscowości — zarówno uczniowie z Łabęd, jak i z Rokitnicy uzyskali zbliżone wyniki średnie (zadania KO wykonane lepiej przez badanych z Łabęd, pozostałe rodzaje zadań bez znaczących różnic);
- badane dziewczęta uzyskały średnio o 3,6 pkt więcej od badanych chłopców;
- średnia liczba punktów uzyskanych przez badanych w poszczególnych osiedlach jest zbliżona (Rokitnica — 11,3 pkt, Łabędy — 11,5 pkt).

Głównym wnioskiem, wynikającym z dotychczasowych rozważań, będącym jednocześnie odpowiedzią na jedno z postawionych na początku pytań badawczych, jest stwierdzenie najniższego średniego wyniku w teście czytania ze zrozumieniem wśród badanych ze środowiska osiedlowego, natomiast najwyższego u badanych ze środowiska miejskiego.

**Podsumowując wyniki badań uzyskane przez uczniów w klasach VI, można stwierdzić, że:**

- wyniki uzyskane przez badane uczennice w teście czytania ze zrozumieniem były zróżnicowane (najwyższe u dziewcząt ze środowiska wiejskiego, najniższe u badanych z osiedli), również chłopcy uzyskali zróżnicowane wyniki — najwyższe uzyskali badani ze środowiska miejskiego, nieco gorszy uczniowie ze środowisk wiejskich, natomiast najslabiej z testem czytania poradzili sobie badani chłopcy z osiedli;
- najniższy średni wynik w teście czytania ze zrozumieniem uzyskali badani ze środowiska osiedlowego, natomiast najwyższy badani ze środowiska miejskiego;
- w zależności od typu zadania można zaobserwować różnice w wynikach uzyskanych przez dziewczęta w poszczególnych środowiskach badawczych; istotne różnice widoczne były przede wszystkim w wynikach za zadanie typu KO (najwyższy wynik uzyskały dziewczęta z osiedli, najniższy ze szkół wiejskich);
- wśród badanych chłopców widoczne były większe niż wśród dziewcząt różnice w liczbie punktów uzyskanych w poszczególnych typach zadań (znaczące różnice w obrębie środowisk widoczne są w zadaniach typu WW, ND oraz R), przy czym najwyższy średni wynik uzyskali badani ze środowiska miejskiego.



### 6.3. Kompetencja przestrzenna a umiejętność czytania ze zrozumieniem (analiza korelacji)

Analiza wyników korelacyjnych ma na celu uzyskanie odpowiedzi na postawione w pracy hipotezy badawcze: zakładałam, że istnieje związek pomiędzy wynikiem testu czytania ze zrozumieniem (w tabeli oznaczony jako wynik ogólny) a elementami kompetencji przestrzennej; zakładałam również, że istnieje związek pomiędzy umiejętnością rozwiązywania różnego typu zadań w teście a elementami kompetencji przestrzennej. Na podstawie uzyskanych wyników badań można uznać, że istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy badanymi komponentami (wyniki testu czytania ze zrozumieniem oraz wyniki w zakresie kompetencji przestrzennej). W tabeli 15 zestawiono siły związku pomiędzy wyobraźnią i orientacją przestrzenną a poziomem czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem poszczególnych typów zadań.

Występuje silny związek pomiędzy kompetencją przestrzenną a czytaniem ze zrozumieniem w zakresie ogólnej liczby punktów uzyskanych za poszczególne typy zadań w teście — w szkołach miejskich oraz wiejskich. Najsilniej korelacja ta jest widoczna w rezultatach zadań wymagających tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej (R), zadań na dobieranie (ND) oraz krótkiej odpowiedzi (KO). Można zatem uznać, że kompetencje przestrzenne mają najsilniejszy wpływ na sprawność językową ucznia w zakresie tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej na zadany temat. Im bardziej odtwórcza czynność (zadanie krótkiej odpowiedzi czy wielokrotnego wyboru), tym słabsze zależności.

Najsilniejsze korelacje między czytaniem a orientacją, wyobraźnią oraz kompetencją przestrzenną obserwować można wśród uczniów z miast (szczególnie wśród chłopców) oraz w mniejszym stopniu wśród badanych ze wsi (chłopcy). Najslabiej z wynikami testu czytania ze zrozumieniem (oraz poszczególnymi zadaniami) korelowało ŁWO (łączenie umiejętności związanych z wyobraźnią i orientacją przestrzenną). W środowisku osiedlowym nie zanotowano istotnego wpływu kompetencji przestrzennych na poziom czytania ze zrozumieniem (brak zależności, niezależnie od typu zadania).

Na podstawie weryfikacji uzyskanych wyników badań korelacyjnych należy potwierdzić hipotezę o istotnym statystycznie związku pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP — orientacja przestrzenna, WP — wyobraźnia przestrzenna, KP — kompetencja przestrzenna) a sprawnością w czytaniu ze zrozumieniem wśród uczniów klas III. Silne zależności występują jednak tylko w środowisku miejskim i wiejskim (głównie wśród chłopców). W środowisku osiedlowym korelacje były słabe, niezależnie od badanej cechy. Wśród komponentów kompetencji przestrzennej najsłabszą korelację w odniesieniu do sprawności w czytaniu ze zrozumieniem wykazywało ŁWO.



Tabela 15

Zestawienie siły związku między komponentami wyobraźni przestrzennej i testu na czytanie ze zrozumieniem wśród uczniów klas III z uwzględnieniem płci oraz typów zadań

Rodzaj testu	Miejskie D	Miejskie Ch	Miejskie Śr	Wiejskie D	Wiejskie Ch	Wiejskie Śr	Osiedlowe D	Osiedlowe Ch	Osiedlowe Śr
Orientacja przestrzenna									
Ogólny	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	min.	min.
WW	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.	min.	min.	min.
KO	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	słaba	min.	min.	min.	min.
ND	min.	słaba	słaba	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.
R	min.	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	min.	min.
Wyobraźnia przestrzenna									
Ogólny	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.	min.	słaba	min.
WW	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.	min.	min.	min.
KO	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	słaba	min.	min.	słaba	min.
ND	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.	min.	słaba	min.
R	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.	min.	min.
ŁWO									
Ogólny	słaba	min.	min.	min.	słaba	słaba	słaba	min.	słaba
WW	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	min.	min.
KO	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	słaba	słaba	min.	słaba
ND	min.	min.	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.	min.
R	słaba	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	słaba
Kompetencja przestrzenna									
Ogólny	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.
WW	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.	min.	min.	min.
KO	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.
ND	min.	słaba	<b>silna</b>	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.
R	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	słaba	min.	min.	min.

Źródło: badania własne.

Tabela 16 stanowi ilustrację graficzną siły związku pomiędzy orientacją, wyobraźnią, ŁWO oraz kompetencją przestrzenną a sprawnościami w zakresie czytania ze zrozumieniem wśród uczniów klas VI z uwzględnieniem płci, środowiska oraz typów zadań.

Tabela 16

Siła związku pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP, WP, LWO, KP) a testem czytania ze zrozumieniem wśród uczniów klas VI z uwzględnieniem płci, środowiska oraz typów zadań

Rodzaj testu	Miejskie D	Miejskie Ch	Miejskie Śr	Wiejskie D	Wiejskie Ch	Wiejskie Śr	Osiedlowe D	Osiedlowe Ch	Osiedlowe Śr
Orientacja przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
WW	<b>silna</b>	min.	min.	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	słaba
KO	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>
ND	min.	min.	min.	słaba	słaba	słaba	słaba	słaba	słaba
R	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>	słaba
Wyobraźnia przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	<b>silna</b>	słaba
WW	słaba	min.	min.	słaba	min.	min.	min.	słaba	min.
KO	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	<b>silna</b>	słaba
ND	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.
R	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	min.	<b>silna</b>	słaba
LWO									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
WW	min.	min.	min.	min.	słaba	min.	słaba	słaba	słaba
KO	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>
ND	min.	min.	słaba	słaba	słaba	słaba	min.	słaba	słaba
R	min.	min.	min.	słaba	słaba	słaba	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Kompetencja przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	słaba	<b>silna</b>
WW	słaba	min.	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba
KO	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	słaba	<b>silna</b>
ND	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	słaba
R	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba	słaba	słaba

Źródło: badania własne.

Silne zależności pomiędzy umiejętnością czytania ze zrozumieniem a orientacją przestrzenną występują w szczególności w środowisku osiedlowym (wynik chłopców a wynik ogólny), jak również wiejskim (wynik chłopców a wynik średni). W zakresie wpływu kompetencji przestrzennej na poszczególne typy

zadań można uznać, że orientacja przestrzenna ma wpływ na rozwiązywanie zadań wielokrotnego wyboru (w przypadku dziewcząt z miast oraz chłopców z osiedli). W pozostałych analizowanych przypadkach siła związku jest minimalna lub słaba.

Silne zależności występują również pomiędzy wyobraźnią przestrzenną a wynikiem ogólnym testu czytania (u chłopców — ogólnie, w wyniku średnim w środowisku wiejskim oraz u chłopców z osiedli). Wysoka siła związku została zanotowana również między poszczególnymi typami zadań: zadanie krótkiej odpowiedzi oraz na dobieranie (wśród uczniów szkół wiejskich, w wyniku średnim uczniów w środowisku wiejskim, jak również wśród chłopców z osiedli), zadanie rozszerzonej odpowiedzi (wśród chłopców z osiedli) a wyobraźnia przestrzenna.

Istotne zależności pomiędzy ŁWO a wynikiem ogólnym testu czytania ze zrozumieniem oraz poszczególnymi typami zadań widoczne są w szczególności w środowisku osiedlowym. Zależności te występują też w przypadku wyniku ogólnego w środowisku wiejskim i osiedlowym, zwłaszcza wśród chłopców z osiedli. W zakresie poszczególnych typów zadań widoczne są zależności na poziomie zadań KO (por. średnia wyników w środowisku wiejskim oraz w środowisku osiedlowym, niezależnie od płci), jak również zadania typu R (wśród chłopców z osiedli, jak również w wyniku średnim w tymże środowisku).

Silne zależności pomiędzy KP a wynikiem ogólnym testu czytania widoczne są wśród uczniów w środowisku wiejskim (u chłopców oraz w wyniku średnim) i osiedlowym (por. wynik średni). Istotne zależności można odnotować również pomiędzy zadaniami typu KO a ogólnym wynikiem testu wśród chłopców ze szkół wiejskich, wynikiem średnim w środowisku osiedlowym oraz w środowisku wiejskim. Ponadto zadania ND (u chłopców ze szkół wiejskich) oraz R (w wyniku średnim w szkołach wiejskich) silnie korelują z kompetencją przestrzenną. Wpływ elementów kompetencji przestrzennej na umiejętność czytania ze zrozumieniem jest różny w zależności od płci: największe oddziaływanie widoczne jest wśród chłopców w środowiskach wiejskim oraz osiedlowym, wśród dziewcząt, niezależnie od środowiska, korelacje są słabsze.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają hipotezę badawczą o istnieniu istotnej statystycznie zależności między umiejętnością czytania ze zrozumieniem a opanowaniem poszczególnych elementów kompetencji przestrzennej wśród uczniów klas VI, we wszystkich typach badanych środowisk.

Dzięki przeprowadzonym badaniom empirycznym uzyskano dane dotyczące kluczowych umiejętności ucznia w szkole podstawowej: na poziomie czytania oraz pisania.

Analiza uzyskanego materiału empirycznego dowodzi, że **dziewczeta uzyskały lepsze wyniki w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem, niezależnie od środowiska**. Może to być spowodowane m.in. tym, że dziewczęta czytają więcej i chętniej, a sam aspekt techniczny czytania został przez nie

wcześniej opanowany. Czytają też szybciej, dzięki czemu mają więcej czasu na dogłębną analizę tekstu.

**Poziom czytania ze zrozumieniem jest zróżnicowany środowiskowo.** Najlepsze wyniki, niezależnie od płci, osiągnęli badani z osiedli, najsłabsze badani ze wsi. Związane jest to z dostępem uczniów do książki. W szkołach wiejskich najczęściej biblioteki są gorzej wyposażone (często oprócz bibliotek szkolnych nie ma innych bibliotek).

Uczniowie w klasie III najlepiej poradzili sobie z zadaniami WW, ND, jak również KO. Badani nie mieli kłopotów z wykorzystaniem informacji podanej w tekście wprost, natomiast trudnością było wykonywanie bardziej skomplikowanych zadań, na przykład wykorzystanie tekstu jako punktu wyjścia do stworzenia własnej formy wypowiedzi (dla części badanych KO oraz dla większości R). Uczniowie posiadali kompetencję czytania na poziomie semantycznym oraz mechanicznym, natomiast trudno (na podstawie zastosowanego testu) ocenić poziom czytania krytycznego czy twórczego badanych.

## 6.4. Kompetencja graficzna uczniów w klasie III

Poziom kompetencji graficznej został określony na podstawie kategorii wyodrębnionych przez Tadeusza Wróbla<sup>207</sup>. Zgromadzony materiał badawczy miał dać możliwość odpowiedzi na pytanie badawcze: jaki jest poziom kompetencji badanych (miasto, osiedle, wieś) w zakresie poprawności graficznej pisma. W dalszej części prezentuję uzyskane wyniki badań z uwzględnieniem poszczególnych środowisk: miejskiego, wiejskiego oraz osiedlowego przez uczniów w klasie III.

W tabeli 17. ukazano poziom kompetencji graficznej badanych uczniów klas III w środowisku miejskim.

Tabela 17

Poprawność graficzna pisma uczniów klas III w środowisku miejskim

Typ zadania	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
Ś <sub>D</sub>	2,50	2,31	2,33	2,87	2,75	2,55
Ś <sub>Ch</sub>	2,02	1,62	1,93	2,30	1,99	1,97
Ś <sub>r</sub>	2,22	1,92	2,11	2,55	2,31	2,22
W <sub>max</sub>	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Źródło: badania własne.

<sup>207</sup> Szczegółowe zasady, według których przyznawane były punkty za czytelność, prawidłową konstrukcję, łączenie liter, jak również zachowywanie odpowiednich proporcji, znajdują się w załączniku 3.

Kompetencja graficzna badanych uczniów jest zróżnicowana w zależności od płci: wysoka u badanych dziewcząt — 2,55 pkt, natomiast niska u chłopców — 1,97 pkt. Największe różnice widoczne były w konstrukcji liter, poprawnym ich łączeniu i pochyleniu, jak również czytelności zapisu (we wszystkich przypadkach chłopcy okazali się słabsi).

Dziewczęta uzyskały średni wynik wyższy od wyniku chłopców o 0,58 pkt oraz o 0,33 pkt wyższy od średniej wszystkich wyników. W badanym środowisku uczniowie uzyskali wynik średni niższy o 0,78 pkt od wyniku maksymalnego. Badani uczniowie najlepsze rezultaty osiągnęli w zakresie zachowywania odpowiednich proporcji oraz właściwego pochylenia pisma. Najgorzej wypadła prawidłowa konstrukcja liter oraz ich łączenie.

Uczniowie z SP nr 1 oraz SP nr 15 uzyskali zróżnicowane wyniki, wyższe — uczniowie z SP nr 1. Badane dziewczęta, niezależnie od szkoły, osiągnęły wyniki wyższe od chłopców. Najwyższe średnie wyniki uzyskali badani za zachowanie odpowiednich proporcji, jak również czytelność pisma, najniższe za prawidłową konstrukcję liter.

W tabeli 18. zestawiono informacje dotyczące poziomu kompetencji graficznej pisma uczniów w środowisku wiejskim.

Tabela 18

Poprawność graficzna pisma uczniów klas III w środowisku wiejskim

Typ zadania	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
$\bar{S}_D$	2,5	2,3	2,3	2,4	2,4	2,4
$\bar{S}_{Ch}$	2,2	2,1	2,0	2,1	2,3	2,1
$\bar{S}_r$	2,35	2,2	2,15	2,25	2,35	2,25
$W_{max}$	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

Źródło: badania własne.

Uczniowie w środowisku wiejskim uzyskali wysoki wynik w zakresie poprawności graficznej: średnio 2,2 pkt (dziewczęta 2,4, natomiast chłopcy — 2,1 pkt). Najlepsze rezultaty badani osiągnęli za czytelność pisma (2,35 pkt) oraz odpowiednie jego pochylenie (2,35 pkt). Najtrudniejsze okazało się łączenie liter — wynik średni wyniósł 2,15 pkt. Wyniki uzyskane przez chłopców i dziewczęta nie różniły się znacznie w przypadku pochylenia pisma, w pozostałych kategoriach chłopcy uzyskali średnio o 0,14—0,21 pkt mniej.

W badanych miejscowościach uczniowie obu płci uzyskiwali zbliżone rezultaty: w większości kategorii najsłabsze wyniki uzyskali chłopcy (w tym najniższe — chłopcy z Rudawy), najwięcej punktów uzyskali badani za prawidłowe pochylenie pisma oraz czytelność, najmniej — za łączenie liter.

W tabeli 19. przedstawiono poziom kompetencji graficznej badanych uczniów w środowisku osiedlowym.

Tabela 19

Poprawność graficzna pisma uczniów klas III w środowisku osiedlowym

Typ zadania	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
$\bar{S}_D$	2,75	2,40	2,20	2,38	2,38	2,42
$\bar{S}_{Ch}$	2,47	2,29	2,07	2,11	2,25	2,24
$\bar{S}_r$	2,59	2,33	2,14	2,23	2,31	2,32
$W_{max}$	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Źródło: badania własne.

Średni wynik uzyskany przez uczniów w środowisku osiedlowym wyniósł 2,32 pkt (2,42 pkt dziewczęta, 2,24 pkt — chłopcy). Dziewczęta uzyskały wyniki nieznacznie wyższe za każdy oceniany element kompetencji graficznej. Średnia różnica w wyniku uzyskanym przez dziewczęta i przez chłopców wynosiła między 0,06—0,07 pkt (za łączenie, pochylenie oraz konstrukcję), a 0,15—16 pkt za czytelność oraz proporcjonalność pisma.

Uczniowie z poszczególnych osiedli uzyskali zbliżone wyniki za czytelność pisma oraz jego proporcjonalność. Prawidłowe konstruowanie liter oraz ich łączenie okazało się być łatwiejsze dla badanych z Łabęd, natomiast pochylenie pisma dla badanych z Rokitnicy. W Rokitnicy brak widocznych różnic w wynikach uzyskanych przez chłopców i dziewczynki (istnieją drobne różnice w wynikach za proporcjonalność oraz czytelność). Przedstawiciele obu płci z Łabęd uzyskali zdecydowanie bardziej zróżnicowane wyniki. W tym środowisku uczniowie najlepiej radzili sobie z prawidłową konstrukcją liter, dzięki czemu ich pismo było czytelne. Trudne okazało się dla badanych odpowiednie łączenie liter.

**Oporając się na analizie materiału empirycznego, stwierdzam, że poziom graficzny pisma uczniów klas III jest stosunkowo wysoki (niezależnie od środowiska uczniowie uzyskali wynik łączny powyżej 11 pkt na 15 możliwych).**

Tabela 20

Kompetencja graficzna badanych dziewcząt w klasach III

Środowisko	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
Miejskie $\bar{S}_rD$	2,5	2,31	2,33	2,87	2,75	2,55
Wiejskie $\bar{S}_rD$	2,5	2,3	2,3	2,4	2,4	2,4
Osiedlowe $\bar{S}_rD$	2,75	2,4	2,2	2,38	2,38	2,42
Miejskie $\bar{S}_rCh$	2,02	1,62	1,93	2,3	1,99	1,97
Wiejskie $\bar{S}_rCh$	2,2	2,1	2	2,1	2,3	2,1
Osiedlowe $\bar{S}_rCh$	2,47	2,29	2,07	2,11	2,25	2,24
Miejskie $\bar{S}_r$	2,22	1,92	2,11	2,55	2,31	2,22
Wiejskie $\bar{S}_r$	2,35	2,2	2,15	2,25	2,35	2,25
Osiedlowe $\bar{S}_r$	2,59	2,33	2,14	2,23	2,31	2,32

Źródło: badania własne.

W tabeli 20. zilustrowano wyniki średnie uzyskane przez reprezentantów obu płci w badanych środowiskach za poszczególne elementy kompetencji graficznej.

Dziewczęta uzyskały wysoki wynik w zakresie kompetencji graficznej: najwyższy — uczennice ze środowiska miejskiego, najniższy — uczennice ze środowiska wiejskiego.

**Kompetencja graficzna chłopców była zdecydowanie niższa od kompetencji dziewcząt**, w tym najniższa u badanych ze środowiska miejskiego, najwyższa u uczniów ze środowiska osiedlowego.

**Badani uczniowie klas III opanowali już techniczny aspekt pisania, kreślą litery czytelne i kształtne.** Czasami zdarza się im jednak mylić litery o podobnych kształtach, jak również nie zachowywać proporcji liter w wyrazach.

## 6.5. Kompetencja graficzna uczniów w klasie VI

W tym miejscu warto zaznaczyć, że pismo uczniów klas VI jest już zautomatyzowane, trudno poddać je jednoznacznym kryteriom oceny. W ocenie poprawności graficznej pisma badanych posługiwano się kryterium piękna, które jest powszechnie przyjętym elementem różnicującym poprawność zapisu<sup>208</sup>. Poprawność graficzna pisma uczniów została oceniona na podstawie liczby popełnianych przez badanych błędów w zakresie czytelności, konstrukcji, łączenia, pochylenia oraz proporcjonalności, zgodnie z przyjętym narzędziem badawczym (arkuszem oceny pisma uczniów)<sup>209</sup>. Zgromadzony materiał badawczy miał dać możliwość odpowiedzi na pytanie badawcze: jaki jest poziom kompetencji językowych badanych (miasto, osiedle, wieś) w zakresie poprawności graficznej pisma. W dalszej części prezentuję uzyskane wyniki badań z uwzględnieniem poszczególnych środowisk: miejskiego, wiejskiego oraz osiedlowego.

W tabeli 21. przedstawiono poziom kompetencji graficznej badanych uczniów klas VI w środowisku miejskim.

Tabela 21

Poprawność graficzna pisma uczniów klas VI w środowisku miejskim

Typ zadania	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
Ś <sub>D</sub>	2,2	1,8	1,7	2,4	2,4	2,1
Ś <sub>Ch</sub>	1,6	1,4	1,3	1,6	2,3	1,7
Ś <sub>r</sub>	1,9	1,7	1,6	2,1	2,4	1,9
W <sub>max</sub>	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

Źródło: badania własne.

<sup>208</sup> Por. M. KWAŚNIEWSKA: *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce 2000.

<sup>209</sup> Kryteria oceny obrazu pisma uczniów klas VI znajdują się w załączniku 3.

Kompetencja graficzna badanych uczniów jest zróżnicowana w zależności od płci: wysoka u badanych dziewcząt — 2,1 pkt, natomiast niższa u chłopców — 1,7 pkt. Największe różnice widoczne były w czytelności oraz proporcjonalności pisma.

Dziewczęta uzyskały średni wynik wyższy od wyniku chłopców o 0,4 pkt oraz o 0,2 pkt wyższy od średniej. W badanym środowisku uczniowie uzyskali wynik średni niższy o 1,1 pkt od wyniku maksymalnego. Ich kompetencja graficzna jest niższa niż u uczniów klas III. Najlepiej badani poradzili sobie z zachowywaniem odpowiednich proporcji oraz właściwym pochyleniem pisma. Najgorzej wypadła prawidłowa konstrukcja liter oraz ich łączenie. Podobne problemy mieli w badanym środowisku uczniowie klas III.

W środowisku wiejskim średnie wyniki badanych z SP nr 1 były wyższe od średnich wyników uczniów z SP nr 15. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych szkołach były zróżnicowane: w przeważającej większości wyższe wśród dziewcząt z SP nr 1, najniższe wśród chłopców z SP nr 1.

W tabeli 22. zilustrowano informacje dotyczące poziomu kompetencji graficznej pisma uczniów w środowisku wiejskim.

Tabela 22

Poprawność graficzna pisma uczniów klas VI w środowisku wiejskim

Typ zadania	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
$\bar{S}_D$	2,6	2,2	1,9	2,6	2,5	2,3
$\bar{S}_{Ch}$	1,9	1,5	1,6	2,0	2,3	1,9
$\bar{S}_r$	2,2	2,0	1,9	2,3	2,3	2,1
$W_{max}$	3	3	3	3	3	3

Źródło: badania własne.

Kompetencja graficzna badanych uczniów w środowisku wiejskim jest zróżnicowana w zależności od płci: najwyższa u badanych dziewcząt w każdej z analizowanych kategorii, najniższa u chłopców. Największe różnice widoczne były w czytelności, konstrukcji oraz proporcjonalności pisma.

Najlepsze rezultaty osiągnęli badani uczniowie w zakresie zachowywania odpowiednich proporcji, czytelności oraz pochylenia. Najgorzej wypadła konstrukcja oraz łączenie liter. Dziewczęta uzyskały wyniki wyższe od chłopców — niezależnie od wsi, w której przeprowadzono badania, wyniki średnie dziewcząt były wysokie i wahały się między 2,6 pkt (Gorzyce) a 2,2 pkt (Rudawa). Wyniki chłopców, w zależności od badanej wsi, były silnie zróżnicowane: najniższy wynik uzyskali chłopcy z Bełku — 1,7 pkt, natomiast najwyższy badani z Gorzyc — aż 2,1 pkt. Wynik średni za elementy kompetencji graficznej był najniższy w Rudawie i wynosił 1,9 pkt, najwyższy zaś u uczniów z Gorzyc.



W tabeli 23. ukazano poziom kompetencji graficznej badanych uczniów w środowisku osiedlowym.

Tabela 23

Poprawność graficzna pisma uczniów klas VI w środowisku osiedlowym

Typ zadania	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia
Śr <sub>D</sub>	2,4	2,0	1,9	2,3	2,1	2,2
Śr <sub>Ch</sub>	1,8	1,5	1,6	1,9	1,7	1,7
Śr	2,1	1,8	1,7	2,1	1,9	1,9
W <sub>max</sub>	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

Źródło: badania własne.

Kompetencja graficzna badanych uczniów w środowisku osiedlowym jest zróżnicowana w zależności od płci: najwyższa u badanych dziewcząt w każdej z analizowanych kategorii, najniższa u chłopców. Największe różnice widoczne były w czytelności, konstrukcji, pochyleniu oraz proporcjonalności (różnica wynosiła 0,4—0,6 pkt).

Najlepsze rezultaty osiągnęli badani uczniowie próbując zachować odpowiednie proporcje oraz czytelność. Najgorzej wypadło łączenie liter: do wyniku maksymalnego brakowało uczniom średnio 1,3 pkt. Najwyższy średni wynik za wybrane komponenty kompetencji graficznej uzyskały dziewczęta z Rokitnicy — 11 pkt, natomiast najniższy — chłopcy z tego samego osiedla (7,9 pkt). Średnie wyniki dziewcząt oraz chłopców różnią się znacząco od siebie: dziewczęta uzyskały wynik o 2,5 pkt wyższy od wyniku chłopców (kolejno: 10,8 oraz 8,3 pkt).

W tabeli 24. zestawiono wyniki średnie uzyskane przez reprezentantów obu płci w badanych środowiskach za opanowanie poszczególnych elementów kompetencji graficznej.

Tabela 24

Kompetencja graficzna badanych uczniów w klasach VI

Środowisko	Czytelność	Konstrukcja	Łączenie	Proporcjonalność	Pochylenie	Średnia	Suma
Miejskie ŚrD	2,2	1,8	1,7	2,4	2,4	2,1	10,6
Wiejskie ŚrD	2,6	2,2	1,9	2,6	2,5	2,3	11,7
Osiedlowe ŚrD	2,4	2	1,9	2,3	2,1	2,2	10,8
Średnia D	2,4	2	1,9	2,4	2,3	2,2	11,03
Miejskie ŚrCh	1,6	1,4	1,3	1,6	2,3	1,7	8,3
Wiejskie ŚrCh	1,9	1,5	1,6	2	2,3	1,9	9,3
Osiedlowe ŚrCh	1,8	1,5	1,6	1,9	1,7	1,7	8,3
Średnia Ch	1,7	1,5	1,5	1,8	2,1	1,7	8,6
Miejskie Śr	1,9	1,7	1,6	2,1	2,4	1,9	9,6
Wiejskie Śr	2,2	2	1,9	2,3	2,3	2,1	10,6
Osiedlowe Śr	2,1	1,8	1,7	2,1	1,9	1,9	9,6

Źródło: badania własne.

Dziewczęta uzyskały wysoki wynik w zakresie kompetencji graficznej, w tym najwyższy uczennice ze środowiska osiedlowego, najniższy ze środowiska miejskiego. Średni wynik uzyskany przez dziewczęta wyniósł 11,03 pkt na 15 możliwych. Kompetencja graficzna chłopców była zdecydowanie niższa od kompetencji dziewcząt, w tym najniższa u badanych ze środowiska miejskiego oraz osiedlowego, a najwyższa u uczniów ze środowiska wiejskiego. Średni wynik uzyskany przez chłopców wyniósł 8,6 pkt na 15 możliwych.

Najwyższą kompetencją graficzną legitymują się uczniowie (wynik średni) ze środowiska wiejskiego (10,6 pkt), najniższą zaś badani mieszkający w miastach oraz osiedlach (9,6 pkt).

**Opierając się na analizie materiału empirycznego, stwierdzam, że poziom graficzny pisma uczniów klas VI jest niższy niż u ich młodszych kolegów.** Uczniowie w klasie III, niezależnie od środowiska, uzyskali wynik łączny powyżej 11 pkt, podczas gdy uczniowie klas VI średnio poniżej 10 pkt. Jest to z pewnością związane z automatyzacją pisania oraz koniecznością zapisaną większej liczby słów w stosunkowo krótkim czasie.

**Najwyższy średni wynik za wybrane elementy kompetencji graficznej uzyskali badani ze środowiska wiejskiego (2,1 pkt), natomiast niższy — badani w pozostałych środowiskach (1,9 pkt).** Jak widać, badani osiągnęli wyniki zbliżone, niezależnie od środowiska (różnica ok. 0,3 pkt).

Kompetencja graficzna chłopców była zdecydowanie niższa od kompetencji dziewcząt, w tym najniższa u badanych ze środowiska miejskiego oraz osiedlowego, a najwyższa — u uczniów ze środowiska wiejskiego. Średni wynik uzyskany przez chłopców wyniósł 8,6 pkt na 15 możliwych. **Najwyższe wyniki w klasach VI za poszczególne komponenty kompetencji graficznej uzyskały badane dziewczęta, niezależnie od badanego środowiska.** Analogiczną zależność zauważyć można u uczniów klas III.

## 6.6. Kompetencja przestrzenna a sprawność graficzna (analiza korelacji)

Po potwierdzeniu istnienia istotnego statystycznie związku pomiędzy badanymi wielkościami, zmierzyłam siłę badanych zależności (tabela 25) między orientacją przestrzenną a kompetencją graficzną wśród uczniów klas III z uwzględnieniem płci oraz badanych środowisk.

Tabela 25

Zestawienie siły związku pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP, WP, LWO, KP)  
a wybranymi komponentami kompetencji graficznej wśród uczniów klas III  
z uwzględnieniem płci oraz środowiska

Kompetencje	Miejskie D	Miejskie Ch	Miejskie Śr	Wiejskie D	Wiejskie Ch	Wiejskie Śr	Osiedlowe D	Osiedlowe Ch	Osiedlowe Śr
Orientacja przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	słaba	min.
Czytelność	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	min.	min.
Konstrukcja	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	min.	min.
Łączenie	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.
Proporcjonalność	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.
Pochylenie	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	słaba	słaba	min.
Wyobrażenia przestrzenne									
Ogólny	słaba	min.	słaba	słaba	<b>silna</b>	słaba	min.	<b>silna</b>	min.
Czytelność	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba	min.	słaba	min.
Konstrukcja	min.	słaba	słaba	słaba	słaba	słaba	min.	słaba	min.
Łączenie	min.	min.	słaba	słaba	min.	słaba	słaba	słaba	min.
Proporcjonalność	słaba	min.	min.	min.	słaba	słaba	min.	<b>silna</b>	min.
Pochylenie	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	<b>silna</b>	min.
LWO									
Ogólny	min.	słaba	słaba	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.
Czytelność	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.
Konstrukcja	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.
Łączenie	słaba	słaba	słaba	słaba	słaba	słaba	min.	min.	min.
Proporcjonalność	min.	słaba	min.	min.	<b>silna</b>	słaba	min.	min.	min.
Pochylenie	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	słaba	słaba	min.	min.
Kompetencja przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	słaba	min.
Czytelność	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	słaba	min.	min.
Konstrukcja	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	min.	min.
Łączenie	słaba	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.
Proporcjonalność	min.	min.	min.	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>	min.	słaba	min.
Pochylenie	min.	min.	min.	min.	<b>silna</b>	słaba	słaba	słaba	min.

Źródło: badania własne.

**Analiza uzyskanych wyników badań korelacyjnych pozwala na potwierdzenie hipotezy o istnieniu istotnego statystycznie związku pomiędzy kompetencjami przestrzennymi (OP, WP, ŁWO, KP) a kompetencją graficzną uczniów klas III w środowisku: miejskim, wiejskim oraz osiedlowym.**

Występuje silna statystycznie zależność między orientacją przestrzenną a wybranymi komponentami kompetencji graficznej wśród uczniów ze środowiska wiejskiego (silne statystycznie zależności na każdej badanej płaszczyźnie kompetencji graficznej). Równie silne zależności występują pomiędzy wynikiem ogólnym chłopców ze szkół wiejskich oraz osiedlowych, czytelnością pisma chłopców ze wsi, proporcjonalności pisma chłopców z osiedli, jak również pochyleniem pisma a wyobraźnią przestrzenną (chłopcy ze wsi oraz osiedli). Silne zależności pomiędzy ŁWO a elementami kompetencji graficznej występują tylko wśród chłopców ze środowiska miejskiego (konstrukcja pisma), jak również wiejskiego (wynik ogólny, czytelność, proporcjonalność oraz pochylenie). **Kompetencja przestrzenna oraz kompetencje graficzne silnie korelują u uczniów ze środowiska wiejskiego na każdej badanej płaszczyźnie** (z wyjątkiem pochylenia pisma u dziewcząt oraz wyniku średniego uzyskanego przez uczniów w tymże środowisku), a zatem tu szczególnie powinno się zadbać o wszechstronną stymulację kompetencji przestrzennej uczniów.

Pomiędzy wszystkimi badanymi zmiennymi występują istotne statystyczne zależności. W tabeli 26. przedstawiłam graficznie siłę związku badanych wielkości. Kolejno prezentowane są zestawienia siły związku wybranych korelatów (OP, WP, ŁWO, KP) oraz elementów kompetencji graficznej (wynik ogólny, czytelność, konstrukcja, łączenie, proporcjonalność i pochylenie pisma) uczniów klas VI z uwzględnieniem płci oraz badanych środowisk.

Zgodnie z wynikami podanymi w tabeli występuje silna statystycznie zależność między orientacją przestrzenną a wybranymi komponentami kompetencji graficznej wśród uczniów ze środowiska osiedlowego (por. wyniki chłopców oraz wynik średni). W pozostałych analizowanych przypadkach siła badanych zależności jest minimalna.

Duże zależności pomiędzy wyobraźnią przestrzenną a kompetencją graficzną widoczne są tylko w przypadku chłopców z osiedli (por. wynik ogólny, konstrukcja, łączenie), jak również w wyniku średnim uzyskanym w środowisku osiedlowym (łączenie). Silne zależności pomiędzy poprawnością graficzną a ŁWO widać tylko w środowisku osiedlowym: wśród dziewcząt (w zakresie czytelności, konstrukcji), chłopców (w wyniku ogólnym, czytelności, łączeniu), jak również w wyniku średnim (ogólnym, czytelności, konstrukcji, łączeniu). W środowisku osiedlowym (por. wynik chłopców oraz wynik średni) widoczne są zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną a kompetencją graficzną (w wyniku ogólnym oraz w konstrukcji — u chłopców, oraz w czytelności, konstrukcji i łączeniu w wyniku średnim).

Tabela 26

Zależność pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP, WP, ŁWO, KP)  
a kompetencją graficzną wśród uczniów klas VI z uwzględnieniem płci oraz środowiska

Kompetencje	Miejskie D	Miejskie Ch	Miejskie Śr	Wiejskie D	Wiejskie Ch	Wiejskie Śr	Osiedlowe D	Osiedlowe Ch	Osiedlowe Śr
Orientacja przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Czytelność	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	<b>silna</b>
Konstrukcja	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	<b>silna</b>
Łączenie	słaba	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Proporcjonalność	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba
Pochylenie	min.	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba
Wyobrażenia przestrzenne									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba
Czytelność	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	słaba
Konstrukcja	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	słaba
Łączenie	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Proporcjonalność	min.	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	min.
Pochylenie	min.	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	min.
ŁWO									
Ogólny	słaba	słaba	słaba	słaba	min.	słaba	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Czytelność	słaba	słaba	słaba	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Konstrukcja	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.	<b>silna</b>	słaba	<b>silna</b>
Łączenie	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Proporcjonalność	słaba	min.	słaba	słaba	min.	min.	min.	słaba	słaba
Pochylenie	min.	min.	min.	słaba	min.	min.	min.	min.	min.
Kompetencja przestrzenna									
Ogólny	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Czytelność	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	<b>silna</b>
Konstrukcja	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	<b>silna</b>	<b>silna</b>
Łączenie	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	<b>silna</b>
Proporcjonalność	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba	słaba
Pochylenie	min.	min.	min.	min.	min.	min.	min.	słaba	słaba

Źródło: badania własne.

Analiza uzyskanych wyników badań korelacyjnych pozwala na potwierdzenie hipotezy o istnieniu istotnego statystycznie związku pomiędzy kompetencjami przestrzennymi (OP, WP, ŁWO, KP) a kompetencją graficzną uczniów klas VI we wszystkich badanych środowiskach (miejskim, wiejskim oraz osiedlowym). Wpływ sprawności przestrzennych (orientacji przestrzennej, wyobraźni przestrzennej, łączenia wyobraźni i orientacji oraz kompetencji przestrzennej) na poprawność graficzną pisma uczniów w klasie VI jest zróżnicowany środowiskowo (największy wpływ widoczny jest w środowisku osiedlowym). Potwierdzono zatem hipotezę o wpływie kompetencji przestrzennej na kompetencję graficzną w zakresie płci (silny związek występuje wśród chłopców ze środowiska osiedlowego).

## 7. Wnioski z badań

Z uwagi na skrótowy charakter niniejszego opracowania zostały tu zaprezentowane wyłącznie wyniki szczegółowe uzyskane w teście czytania ze zrozumieniem oraz w teście kompetencji graficznych. Część przytoczonych przeze mnie wniosków oraz dokonywanych podsumowań ma natomiast charakter całościowy, odnoszący się do całego postępowania badawczego.

Badanie ankietowe nauczycieli stanowiło próbę wstępnej diagnozy istnienia wpływu wyobraźni i orientacji przestrzennej na pozostałe kompetencje językowe. Już to proste narzędzie diagnostyczne pozwoliło na ukazanie istnienia, w opinii ankietowanych, zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną a innymi umiejętnościami ucznia. Ponadto pokazało, w jaki sposób badani podchodzą do realizacji treści programowych związanych z kształtowaniem kompetencji przestrzennej (nauczyciele klas I—III): ćwiczenia i zadania stymulujące rozwój wyobraźni i orientacji przestrzennej są realizowane przez wszystkich nauczycieli tylko na pierwszym etapie edukacyjnym. Na kolejnych etapach edukacyjnych tylko przy niektórych przedmiotach uwzględniana jest konieczność wprowadzania aktywności tego typu (wychowanie fizyczne, zajęcia ze sztuki itp.). Być może wprowadzenie większej liczby zajęć z edukacji przestrzennej poprawiłoby efekty dydaktyczne z pozostałych przedmiotów. Nauczyciele zwracają przecież uwagę na wpływ kompetencji przestrzennej na różnego rodzaju przejawy aktywności ucznia.

Nauczyciele klas I—III wprowadzają analizowane rodzaje ćwiczeń stosunkowo rzadko (raz lub kilka razy w miesiącu). Często ich główną motywacją pozostają obostrzenia wynikające z zapisów podstawy programowej. Nawet ci pedagodzy, którzy chcą wprowadzać ćwiczenia stymulujące wyobraźnię i orientację przestrzenną, napotykają na rozmaite przeszkody: brak wystarczającej liczby godzin dydaktycznych, które mogliby poświęcić na zajęcia przestrzenne, brak odpowiednich pomocy dydaktycznych itp. Chcąc zapewnić uczniom rozwój z tego zakresu, należałoby zwiększyć liczbę ćwiczeń przestrzennych, proponować w podstawie rozwiązania, które mogą być przez nauczycieli realizo-

wane na poszczególnych przedmiotach, nie tylko w klasach I—III, ale również w późniejszych etapach kształcenia.

Nauczyciele podkreślają, że kształtowanie wyobraźni i orientacji przestrzennej jest niezwykle ważne, w szczególności w pierwszym etapie nauki w szkole. Jednak jak pokazały badania, motywacja nauczycieli do prowadzenia zajęć przestrzennych jest niezadowolająca. Nauczyciele klas starszych (klasy VI) często nie znają ćwiczeń stymulujących aktywność przestrzenną, które mogłyby być wykorzystane na ich przedmiocie. Choć badani nauczyciele uważają, że kompetencja przestrzenna ma wpływ na rozmaite procesy: umiejętność logicznego myślenia, pamięć, uwagę itp., ćwiczeń przestrzennych wprowadzają zbyt mało. Dodatkowym elementem, który winien motywować nauczycieli do prowadzenia zajęć tego typu, jest fakt, że w znacznym stopniu wpływają one na opanowanie umiejętności z wielu przedmiotów: matematyki, plastyki, techniki, wychowania fizycznego czy zajęć językowych.

W klasach IV—VI zajęcia stymulujące umiejętności przestrzenne odbywają się tylko na lekcjach z kilku przedmiotów (wychowanie fizyczne, matematyka, fizyka, technika, sztuka). Działania stymulujące nie układają się w zwarty i przemyślany program. Może właśnie wspólny wysiłek pedagogów uczących poszczególnych przedmiotów, jak i wprowadzenie różnorodnych i przemyślanych ćwiczeń zaowocowałoby przyrostem umiejętności uczniów w zakresie edukacji przestrzennej, co przełożyłoby się na wzrost innych kompetencji, w tym językowych. W klasach IV—VI proponowane uczniowi zadania najczęściej wymagają od niego posiadania umiejętności z zakresu wyobraźni i orientacji przestrzennej, nie ma czasu na samą naukę potrzebnych do ich wykonania umiejętności. Pamiętać należy, że w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej przedmioty prowadzone są w przeważającej mierze przez jednego nauczyciela, który może odpowiednio zaplanować proces dydaktyczny, w tym ćwiczenia przestrzenne. Na dużo większe trudności napotyka nauczyciel w klasach IV—VI. W klasach starszych nauczyciele widzą zależność pomiędzy występowaniem określonych dysfunkcji (brak koncentracji, trudności w określeniu stosunków czasowych i przestrzennych) a brakiem kompetencji przestrzennej. Odpowiednie stymulowanie rozwoju przestrzennego w klasach starszych powinno w dużej mierze wyeliminować te problemy w późniejszej nauce.

Warto jednak zauważyć, że niektóre obserwacje nauczycieli są nie do końca uzasadnione, np. przekonanie, że istnieje wpływ kompetencji przestrzennej na zachowanie ucznia i jego kontakty z rówieśnikami. Wynika zatem jasno, że nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie stymulowania wyobraźni i orientacji przestrzennej u uczniów. Powinni również wiedzieć, jak ważna jest odpowiednia stymulacja tychże umiejętności. Wreszcie rolą dyrektorów szkół jest zadbanie o to, aby pracownie były odpowiednio wyposażone, a nauczyciele nie narzekali na brak pomocy dydaktycznych, nie tylko tych stymulujących kompetencje przestrzenne.



**W opinii nauczycieli w dwóch pierwszych etapach edukacyjnych wyobrażenia i orientacja przestrzenna mają wpływ na kluczowe sprawności językowe w zakresie: mówienia, słuchania, czytania oraz pisania.**

Dzięki przeprowadzonym badaniom empirycznym uzyskano dane dotyczące kluczowych umiejętności ucznia w szkole podstawowej na poziomie czytania oraz pisania. Analiza uzyskanego materiału empirycznego dowodzi, że **dziewczeta uzyskały lepsze wyniki w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem, niezależnie od środowiska, w którym przeprowadzano badania.** Może to być spowodowane m.in. tym, że dziewczeta czytają więcej i chętniej, a sam aspekt techniczny czytania został przez nie wcześniej opanowany. Czytają też szybciej, dzięki czemu mają więcej czasu na dogłębną analizę tekstu.

**Poziom czytania ze zrozumieniem jest zróżnicowany środowiskowo.** Najlepsze wyniki niezależnie od płci, osiągnęli badani z osiedli, najslabsze badani ze wsi.

Uczniowie klas III najlepiej poradzili sobie z zadaniami WW, ND oraz KO. Badani nie mieli kłopotów z wykorzystaniem informacji podanej w tekście wprost, natomiast trudnością było wykonanie bardziej skomplikowanych zadań, na przykład wykorzystanie tekstu jako punktu wyjścia do stworzenia własnej formy wypowiedzi (dla części badanych KO oraz, dla większości, R). Uczniowie posiadali kompetencję czytania na poziomie semantycznym oraz mechanicznym, natomiast trudno (na podstawie zastosowanego testu) ocenić poziom czytania krytycznego czy twórczego badanych.

Sprawność językowa badanych w zakresie pisania była oceniana wielopłaszczyznowo: brano pod uwagę techniczny aspekt pisania (elementy graficzne pisma), poprawność ortograficzno-interpunkcyjną zapisu (błędy ortograficzne oraz interpunkcyjne), jak również umiejętności tekstotwórcze — kompetencję tekstotwórczą (umiejętność tworzenia przez uczniów dłuższych form wypowiedzi pisemnych).

W zakresie poprawności graficznej pisma uczniów można stwierdzić, że **badani opanowali poprawne pod względem grafii pisanie.** Nie stosują, co jest powszechne w młodszych klasach, liter drukowanych. Pisownia liter (zarówno wielkich, jak i małych) została przez badanych opanowana. Błędy uczniów pojawiały się w przypadku liter tzw. „pisanych”, których frekwencja na początku zdania jest stosunkowo niewielka lub zapis danej litery jest dla uczniów trudny (np. pisane wielkie *F*, *L*, *T*). **W zakresie kompetencji graficznej wysoki wynik uzyskały dziewczeta, w tym najwyższy — uczennice ze środowiska miejskiego, najniższy — uczennice ze środowiska wiejskiego. Kompetencja graficzna chłopców była zdecydowanie niższa od kompetencji dziewcząt, w tym najniższa u badanych ze środowiska miejskiego, najwyższa u uczniów ze środowiska osiedlowego.** Różnice w jakości zapisu chłopców oraz dziewcząt nie powinny dziwić, dziewczętom zwykle bardziej zależy na odpowiedniej estetyce pisma i staranności zapisu.

W zakresie grafii badani stosunkowo często popełniali błędy konstrukcyjne, na co zwracają uwagę również inni badacze<sup>210</sup>. Błędy tego typu w zdecydowanej mierze przyczyniają się do osłabienia czytelności pisma. W zakresie poprawnego łączenia liter uczniowie najczęściej pomijają łączenia liter lub łączą je w niewłaściwy sposób. Kolejnym analizowanym problemem były błędy proporcjonalności. Uczniowie najczęściej nie zachowywali odpowiednich odstępów pomiędzy poszczególnymi wyrazami, czasami w obrębie jednego wyrazu nie zachowywali symetrycznej wielkości liter. W kilkunastu przypadkach zaobserwować można było niewłaściwe rozmieszczenie wyrazów na kartce. Ponadto uczniowie rzadko stosowali akapity (w postaci wcięcia w tekście). Błędy proporcjonalności nie wiązały się z zaburzeniem czytelności prac, jednak wpływały na ogólną estetykę pracy (zachowanie marginesów, akapity, „dociąganie” do linii). Błędy na tym obszarze sprawności graficznej związane są z zaburzeniami orientacji przestrzeni, w tym — odpowiedniej orientacji na kartce papieru.

Zastosowane narzędzia diagnostyczne służyły nie tylko określeniu poziomu poprawności graficznej pisma uczniów, ale również określeniu różnic pomiędzy wynikami uzyskanymi przez badanych z różnych środowisk (miasta, osiedli oraz wsi). Analizie poddano błędy graficzne uczniów, należy jednak pamiętać, że wraz z wiekiem pismo uczniów ulega specjalizacji, przykładowo brak łączenia czy stosowanie pisma pochylonego raz w jedną, raz w drugą stronę nie wiąże się z błędem (z braku wiedzy), ale nadaje pismu określonego, personalnego charakteru — uczeń i jego twórcza aktywność wyrażają się nie tylko w tym, co uczeń pisze (treść), ale też w tym, w jaki sposób (pod względem graficznym i grafologicznym) sam zapis realizuje; za takie przypadki uczniowskich realizacji pisma (indywidualnego wyrażania się w formie graficznej) uznałam te, które mieszczą się w granicach błędu statystycznego.

Dopiero po opanowaniu przez uczniów poprawnego zapisu zwracają oni większą uwagę na inne elementy pisma — jego poprawność ortograficzną, fleksyjną, składniową, stosowane słownictwo — wtedy też traktują pismo jako szczególny sposób przekazywania informacji czy wyrażania siebie (np. poprzez tworzenie tekstu, dlatego tak istotne było zbadanie poprawności języka wypowiedzi dzieci).

W zakresie wybranych cech językowych najlepsze wyniki uzyskały dziewczęta z miast, natomiast najłabsze — uczennice ze szkół wiejskich. Poprawność w zakresie wybranych cech językowych uzależniona jest od środowiska na rzecz środowiska miejskiego. Większa liczba błędów (składniowych, fleksyjnych, ortograficznych i interpunkcyjnych) oraz uboższe słownictwo u uczennic ze wsi mogą być spowodowane (podobnie jak niższy wynik w teście

---

<sup>210</sup> Por. M. KWAŚNIEWSKA: *Graficzna i ortograficzna poprawność...*; T. WRÓBEL: *Nauczanie i doskonalenie pisma*. Warszawa 1963; T. WRÓBEL: *Pismo i pisanie...*

czytania ze zrozumieniem) osłabionym czytelnictwem, stanowiącym jeden z determinantów zasobu leksykalnego uczniów oraz poprawności ortograficzno-interpunkcyjnej.

Nieco inne zależności odnotować można w przypadku poprawności językowej prac chłopców — tu najwyższe wyniki osiągnęli badani z osiedli, natomiast w pozostałych środowiskach wyniki były zbliżone. Niższy wynik chłopców potwierdza wyniki innych badaczy, zwracających uwagę na lepsze wyniki wybranych kompetencji językowych wśród dziewcząt.

Najwyższym stopniem osiągnięcia specjalizacji pisma jest wykorzystanie go do tworzenia dłuższych form wypowiedzi (badano kompetencję tekstotwórczą). Badani uczniowie właściwie wywiązali się z zadania napisania listu. Umiejętności tworzenia spójnego tekstu (kompetencje tekstotwórcze) były najlepsze wśród dziewcząt ze środowiska wiejskiego — być może mniejsze zespoły klasowe i możliwość zindywidualizowania nauczania wpłynęły na lepsze wyniki badanych dziewcząt ze wsi, które uzyskały bardzo dużą liczbę punktów za dodatkowe walory pracy. Prawdopodobnie ta występuje jednak tylko wśród dziewcząt, ponieważ chłopcy z tego środowiska osiągnęli zdecydowanie gorsze wyniki na tle badanych z innych środowisk. Warto również zauważyć, że **prace dziewcząt są zdecydowanie dłuższe od prac chłopców, niezależnie od środowiska**. Analizując kompetencje tekstotwórcze uczniów w klasie III można uznać, że wszystkie dzieci, niezależnie od środowiska, nie miały trudności z zastosowaniem odpowiedniego wzorca gatunkowego, niemalże wszystkie użyły wymaganej formy. Badani opanowali umiejętność odpowiedniego rozpoczynania oraz kończenia listu. W analizowanych tekstach można zauważyć powtarzalność kompozycyjną typową dla tej formy wypowiedzi (umieszczenie daty, pozdrowienia na początku listu, krótki wstęp, rozwinięcie — przedstawienie opisywanej historii — zakończenie i prośba do adresata o szybką odpowiedź). Uczniowie w odpowiednim stopniu opanowali pragmatyczną płaszczyznę wypowiedzi i dążyli do osiągnięcia jej właściwego celu, nie operowali jednak pisaną odmianą polszczyzny na odpowiednim poziomie. Listy uczniów napisane były najczęściej językiem prostym (stąd niewielka liczba błędów składniowych). W klasie III badani wykazali się kreatywnością zarówno w formie, jak i treści tworzonych listów, kreując osobę potencjalnego adresata: wskazywali go w liście z imienia, często listy umieszczali w ozdobionych kopertach, ponadto kierowali je do konkretnej osoby, którą, jak wynikało z treści listu, doskonale znają. Opisywali nierealne wydarzenia, mieszały wątki fikcyjne i rzeczywiste.

Zgromadzony materiał badawczy umożliwił również odpowiedź na pytanie o ogólny poziom kompetencji przestrzennych badanych uczniów z zakresu OP, WP, ŁWO i KP.

Uczniowie w klasie III dobrze poradzi sobie z zadaniami z zakresu wyobraźni (WP) i orientacji przestrzennej (OP), natomiast najgorzej poradzi sobie z zadaniami, które wymagały łączenia umiejętności związanych z wyobraźnią

i orientacją przestrzenną (ŁWO). W teście wyobraźni i orientacji przestrzennej najwyższe średnie wyniki uzyskali badani ze środowiska osiedlowego, najniższe zaś badani ze środowiska wiejskiego. **Analizowane umiejętności z zakresu kompetencji przestrzennych były zróżnicowane w zakresie płci oraz środowiska. Można zatem uznać te czynniki za determinanty kompetencji przestrzennych badanych.**

Zgromadzony materiał badawczy umożliwił udzielenie odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze o poziom kompetencji językowych badanych uczniów (w środowisku miast, osiedli i wsi) w zakresie składni, fleksji, słownictwa, poprawności ortograficzno-interpunkcyjnej, poprawności graficznej, umiejętności tekstotwórczych oraz umiejętności czytania ze zrozumieniem. Nie udało się odpowiedzieć na pytania związane z poziomem sprawności frazeologicznej badanych (związki frazeologiczne w pracach pojawiały się sporadycznie).

Kolejno analizowano wpływ kompetencji przestrzennych na kompetencje językowe (badania korelacyjne). Uzyskane wyniki badań pozwalają uznać, że **poziom umiejętności związanych z wyobraźnią i orientacją przestrzenną ma istotny wpływ na kompetencje uczniów klasy III w zakresie czytania ze zrozumieniem.** Wyniki badań korelacyjnych potwierdzają, że ci uczniowie (niezależnie od płci i środowiska), którzy mają dobrze rozwinięte kompetencje przestrzenne (orientację oraz wyobraźnię przestrzenną), lepiej radzą sobie z tworzeniem dłuższej wypowiedzi pisemnej (zadania rozszerzonej odpowiedzi), z krótkimi odpowiedziami oraz z zadaniem na dobieranie — zadania tego typu, w tym szczególnie pisanie dialogu (zadanie R), są dla uczniów najtrudniejsze. Uwzględnienie wpływu czynnika przestrzennego na kompetencje czytania ze zrozumieniem może pozytywnie oddziaływać na efekty dydaktyczne w tym zakresie.

Wyniki badań korelacyjnych pozwalają również stwierdzić, że w czynnościach odwrotowych (np. wykonywanie zadań wielokrotnego wyboru, w których często właściwa odpowiedź wybierana jest losowo) wpływ kompetencji przestrzennych jest niewielki (słabnie siła związku), za to wszystkie czynności twórcze, w tym szczególnie tworzenie dłuższej wypowiedzi pisemnej na zadany temat, silnie zależą od poziomu kompetencji przestrzennej badanych. Największe zależności w tym zakresie występują w środowisku miejskim oraz wiejskim (głównie wśród chłopców). Najślabiej stymulowany jest rozwój kompetencji przestrzennych uczniów, a dalej — również kompetencji językowej na poziomie czytania ze zrozumieniem w środowisku osiedlowym. Być może wynika to ze słabszego przygotowania tamtejszych nauczycieli do kształcenia kompetencji przestrzennej.

**Kompetencje przestrzenne wywierają również silny wpływ na sprawności językowe uczniów oraz liczbę popełnianych przez nich błędów (składniowych, fleksyjnych, ortograficznych czy interpunkcyjnych).** Zależność ta została potwierdzona niezależnie od płci i środowiska.

Jak już wskazałam, kompetencje przestrzenne stymulują twórczą aktywność werbalną ucznia, a zatem umiejętność tworzenia tekstów. Badani, którzy osiągnęli wysoki wynik w teście kompetencji przestrzennej, legitymowali się również lepszymi wynikami w zakresie wybranych składników kompetencji tekstotwórczej. Zależność ta, niezależnie od środowiska, jest najsilniejsza w przypadku dziewcząt. Tylko wśród uczniów z osiedli (dotyczy to wyniku badanych chłopców oraz wyniku średniego) nie zanotowano znaczących zależności.

**Poszczególne komponenty kompetencji tekstotwórczej są w różnym stopniu stymulowane przez czynnik przestrzenny.** Największy wpływ widoczny jest w strukturze pracy (por. dziewczęta we wszystkich badanych środowiskach, a także wynik średni w miastach oraz wsiach), we wpisaniu się w tło pragmatyczne wypowiedzi (badani z miast, dziewczęta z osiedli), w realizacji tematu (dziewczęta z miast, badani ze środowiska wiejskiego), walach dodatkowych pracy (wszystkie dziewczęta oraz wynik średni uczniów ze środowiska wiejskiego) oraz w samej długości pracy (wszyscy chłopcy oraz wynik średni uczniów z miast). Uczniom, którzy mają lepiej rozwiniętą orientację przestrzenną, łatwiej zaplanować i zapamiętać strukturę danej formy wypowiedzi, np. listu, w którym data czy podpis muszą być odpowiednio umiejscowione na kartce. Jeśli kompetencja przestrzenna ma pozytywny wpływ na działania twórcze ucznia, nie powinno dziwić, że oddziałuje na realizację tematu (ciekawe ujęcie tematu), czy sprawia, że praca posiada dodatkowe walory.

Na podstawie uzyskanego materiału badawczego (listy dzieci) uznaję, że prace uczniów z wysokimi wynikami w teście wyobraźni i orientacji przestrzennej są najczęściej dłuższe, zawierają barwniejsze opisy (większa liczba przymiotników, bogatszy zasób słownictwa, obecność wyrażen werbalizujących kategorie przestrzenne) i ciekawsze historie.

Kolejny raz wyniki badań potwierdzają, że w środowisku osiedlowym rozwój kompetencji językowych (tutaj tekstotwórczych) oraz przestrzennych uczniów jest stymulowany najslabiej. Może to wynikać z braku odpowiednich pomocy dydaktycznych tamże (por. odpowiedzi nauczycieli klas III na pytanie nr 2 w ankiecie). Źle wyposażone sale i brak motywacji nauczycieli do tego typu edukowania (jako główny powód wprowadzania zajęć z edukacji przestrzennych ankietowani wskazywali konieczność, jaką nakłada podstawa programowa) mogą być przyczyną słabszego rozwoju kompetencji przestrzennej i związanej z nią kompetencji językowej. **Kompetencja przestrzenna ma również istotny wpływ na poprawność graficzną pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.** Odpowiednia stymulacja przestrzenna sprawia, że dzieci piszą czytelniej, rzadziej popełniają błędy łączenia, konstrukcji, pochylenia czy proporcjonalności (najsilniej zależności te widoczne są w środowisku wiejskim). Chcąc poprawić graficzną stronę pisma uczniów, powinno się zadbać o wszechstronną stymulację ich kompetencji przestrzennej.

Badania empiryczne umożliwiły uzyskanie danych dotyczących kluczowych umiejętności ucznia w szkole podstawowej: na poziomie czytania ze zrozumieniem oraz pisania (sprawność językowa, kompetencje tekstotwórcze oraz graficzne).

Analiza uzyskanych wyników badań potwierdza, że badani w klasach VI opanowali czytanie ze zrozumieniem, jednak wykonywanie poszczególnych typów zadań sprawiło im sporo problemów, szczególnie w przypadku tych zadań, w których badani mieli podać swoje odpowiedzi (wnioskowanie na podstawie tekstu), jak również takie, w których tekst stał się asumptem do stworzenia przez uczniów dłuższej wypowiedzi pisemnej (czytanie krytyczno-twórcze). Analizowane umiejętności były zróżnicowane środowiskowo. Podobnie jak w przypadku uczniów klas III, **dziewczęta w klasie VI, niezależnie od środowiska, legitymowały się wyższym wynikiem punktowym w teście czytania ze zrozumieniem**. Świadczyć to może m.in. o tym, że czytają więcej i szybciej niż chłopcy. Warto również zaznaczyć, że dzieci niewiele czasu spędzają na lekturze, są słabo motywowane do sięgania po książki, a propozycje lektur szkolnych nie zawsze są dla dzieci atrakcyjne. Uczniowie, którzy czytają szybciej, mają więcej czasu na wnioskowanie na podstawie tekstu i rozwiązywanie zadań.

W badanych środowiskach uczniowie w różnym stopniu radzili sobie z rozwiązywaniem poszczególnych typów zadań: w środowisku miejskim najmniej kłopot sprawiło badanym wykonywanie zadań wymagających podania krótkiej odpowiedzi, najgorzej poradzili sobie z zadaniem rozszerzonej odpowiedzi. W przypadku badanych ze wsi najlepiej zostały wykonane zadania wielokrotnego wyboru, jak również na dobieranie, najslabiej, podobnie jak u badanych z miast, zadania typu R. Uczniowie, zamieszkujący osiedla, uzyskali najlepsze rezultaty w zadaniach KO oraz ND, natomiast najniższe w zakresie zadań typu R.

Można uznać, że podobnie jak wśród uczniów klas III, badani szóstoklasiści najlepiej wykonują zadania proste, związane z odszukiwaniem w teście właściwej odpowiedzi, z prostym wnioskowaniem i szeregowaniem wydarzeń, natomiast większe trudności mają w tworzeniu dłuższych form wypowiedzi pisemnej na zadany temat. W dydaktyce czytania należy zatem zwracać większą uwagę na czytanie krytyczno-twórcze: uczeń nie powinien dokonywać tylko prostych operacji semantycznych na tekście, np. odszukiwać odpowiednich informacji, szeregować kolejność wydarzeń itp.; cenniejsza jest jego opinia na temat tekstu, samo przeżycie lektury, wyzwolenie emocji i refleksje. Jak widać, w szkole nie zwraca się należytej uwagi na ten aspekt, ponieważ zarówno trzecio-, jak i szóstoklasiści opanowali tę umiejętność na zbliżonym poziomie.

**U uczniów klas VI zaciiera się różnica w średniej liczbie punktów uzyskanych w teście czytania, w zależności od badanego środowiska (niezależnie od badanego środowiska badani uzyskali zbliżoną liczbę punktów — powyżej 11). Ogólny wynik w teście czytania ze zrozumieniem wśród szóstoklasi-**



**stów można uznać za stosunkowo niski** (do maksymalnego wyniku brakowało im średnio 7 pkt). Biorąc pod uwagę wiek badanych, wynik ten można uznać za niezadowalający. Poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem jest niski, a w szczególności w tych obszarach, które wymagają od ucznia „wyjścia poza tekst” i odniesienia się do własnych doświadczeń.

Podsumowując wyniki badań związanych z umiejętnością czytania ze zrozumieniem u uczniów klas VI, można uznać, że posiadają oni wysoką kompetencję czytania na poziomie receptywnym oraz semantycznym, natomiast zdecydowanie niższą na poziomie czytania krytyczno-twórczego (uzasadnienie odpowiedzi, tworzenie własnego tekstu w oparciu o przeczytany fragment itp.). Brak kompetencji uczniów w tym zakresie potwierdzają raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej o poziomie kompetencji uczniów w teście po VI klasie. Jak wynika z danych CKE, badani radzą sobie najgorzej z wnioskowaniem, w tym z wnioskowaniem na podstawie informacji zawartych w teście, rozumowaniem, czynnym posługiwaniem się terminami. Wyniki ogólne CKE potwierdzają zatem, że uczniowie nie mają problemu z mechanicznym odczytywaniem tekstu i odszukiwaniem w nim odpowiednich elementów podanych wprost, jednak pozostałe aspekty czytania ze zrozumieniem opanowali w niezadowalającym jeszcze stopniu.

Sprawność językowa badanych w zakresie pisania była, podobnie jak wśród uczniów młodszych klas, oceniana wielopłaszczyznowo: brano pod uwagę sprawność językową, techniczny aspekt pisania (elementy graficzne pisma), wybrane cechy językowe, jak również umiejętności tekstotwórcze — kompetencję tekstotwórczą, a przede wszystkim umiejętność tworzenia przez uczniów dłuższych form wypowiedzi pisemnych. Uczniowie, niezależnie od środowiska, uzyskali zbliżoną liczbę punktów za wybrane cechy językowe (9,1—9,4 pkt), jednocześnie kompetencja językowa badanych była niepokojąco niska w tym zakresie.

Analizując graficzny obraz pisma, stwierdzam, że uczniowie w klasach VI na ten aspekt zwracają mniejszą niż trzecioklasiści uwagę i częściej piszą niestarannie. Pamiętać jednak należy, że młodsi uczniowie są oceniani za poprawność i estetyczność zapisu, natomiast ich starsi koledzy już nie. Nie powinno zatem dziwić, że **poziom graficzny pisma uczniów klas VI jest niższy niżeli uczniów w klasach III**. Jest to z pewnością związane z automatyzacją pisania i koniecznością zapisania większej liczby słów w stosunkowo krótkim czasie. Poprawność graficzna pisma uczniów jest zbliżona niezależnie od środowiska (różnice rzędu 0,3 pkt).

Kolejnym powodem osłabionej sprawności graficznej może być fakt, że uczniowie coraz częściej korzystają z zapisu komputerowego już w młodszych klasach szkoły podstawowej. Zdarza się, że dzieci umieją pisać na komputerze szybciej niż odręcznie. W takim przypadku następuje często automatyzacja pisania na klawiaturze, a nie pisania ręcznego. Co więcej, zdarza się, że nauczy-

ciele polecają dzieciom piszącym niewyraźnie oddawać prace pisane komputerowo, co dodatkowo uniemożliwia tym osobom ćwiczenie pisania. Podobnie jak w przypadku uczniów klas III, również i tutaj **poprawność graficzna pisma dziewcząt była zadecydowanie wyższa od umiejętności graficznych chłopców**. Dziewczętom zwykle bardziej zależy na staranności zapisu, dlatego też częściej piszą ładnie.

W ocenianiu zapisu uczniów (niezależnie od etapu edukacyjnego) nadal funkcjonuje zasada, że wyraz nieczytelny traktowany jest jako błąd ortograficzny. Nie przekłada się ona jednak na działania uczniów, którzy piszą nieczytelnie, nie docierają do linii, zapominają o poprawnych proporcjach. W klasach VI rzadko zwraca się uwagę na jakość pisma uczniów, co z wielu powodów wydaje się uzasadnione, jednak prowadzony nieczytelnie zeszyt nie spełnia swojej funkcji, uniemożliwia uczniowi przygotowywanie się do lekcji, sprawdzianów czy testów.

Po analizie aspektu technicznego, jak również podstawowych błędów w zakresie grafii, można zastanowić się, jak sprawność w zakresie pisania wykorzystywana jest przez badanych do tworzenia własnych, spójnych tekstów, a zatem należy zapytać o ich kompetencje tekstotwórcze. **W badanym zakresie najwyższy wynik uzyskali badani ze środowiska miejskiego, najniższy — badani z pozostałych środowisk (wiejskiego i osiedlowego).**

Uczniowie tworzyli prace różnej długości: najdłuższe — badani ze środowiska osiedlowego (111 słów), jak również wiejskiego (110 słów), najkrótsze badani z miast — średnio 75 słów. Pisanie zdecydowanie krótszych prac przez uczniów z miast może być związane z upowszechnieniem się w szkołach testów i powszechną dążnością do maksymalnego kondensowania treści. Warto również zauważyć, że najwyższą liczbę punktów za dodatkowe walory pracy otrzymali uczniowie z osiedli oraz wsi, najniższą zaś badani z miast.

Analiza dłuższych form wypowiedzi pisemnych na zadany temat (podobnie jak i ich estetyka) zmusza do wyciągnięcia wniosku, że z wiekiem badani wykonują polecane im zadania w sposób coraz bardziej schematyczny. Prace szóstoklasistów były najczęściej poprawne pod względem formalnym (zachowywali podstawowe wyznaczniki gatunkowe listu), rzadziej natomiast zwracano uwagę na treść — tematyka listów była na ogół nużąca. Badani opisywali realne wydarzenia, rzadko starając się o ubarwienie swoich historii, wymyślenie nierealnych zdarzeń itp. Może to być jednak związane z tym, że starsi uczniowie zdecydowanie lepiej rozumieją pragmatyczną funkcję tej formy wypowiedzi. Dodatkowo warto zaznaczyć, że, w porównaniu do uczniów młodszych, nie wykazali się chęcią ozdabiania graficznego listów czy też umieszczania ich w kopertach itp.

Warto zaznaczyć, że poprawne wykonanie testu kompetencji przestrzennej okazało się dla badanych trudne. Z większością proponowanych zadań spotkali się po raz pierwszy (np. z dyktandem graficznym). Najczęstszymi błędami



uczniów w zakresie kompetencji przestrzennych były: niezachowywanie odpowiednich proporcji, nieumiejętność wyodrębniania figur składowych, niedokładne odwzorowywanie figur, źle wykonane dyktando graficzne, niedokładnie naszkicowana mapa, brak wszystkich elementów na mapie, zaczynanie rysowania od innego punktu niż wskazany, nieumiejętność odwzorowywania równoległego figur. Uczniowie klas VI gorzej — w stosunku do ich młodszych kolegów — radzą sobie z łączeniem punktów pod dyktando nauczyciela (dyktando graficzne), nie mają natomiast większych problemów z określaniem składowych elementów figur złożonych (np. z wyodrębnianiem prostokątów). Największą trudność sprawia im zachowywanie odpowiednich proporcji podczas rysowania mapy zgodnej z opisem (uczniowie cały czas widzą opis), jak również w zakresie zachowywania odpowiednich proporcji podczas sporządzania odbić lustrzanych poszczególnych obiektów (linii równoległych, figur prostych i złożonych). Z drugiej strony badani nie mają trudności ze wskazywaniem rzutu figury, który nie pasuje do pozostałych oraz orientacji na kartce papieru.

Analizując rezultaty w teście przestrzennym, stwierdzam, że **najwyższe wyniki średnie uzyskali badani z miast. Najniższe wyniki w teście orientacji, wyobraźni oraz kompetencji przestrzennych uzyskali badani z osiedli, natomiast najniższe wyniki w ŁWO — badani ze wsi.**

Najwyższe rezultaty uzyskane przez badanych z miast wiążą się z ich wszechstronną stymulacją przestrzenną (multimedia, technologie 3D itd.), umiejętnością lepszego orientowania się w przestrzeni, co związane jest przykładowo z koniecznością poruszania się w dużym mieście (uczniowie z Katowic). **Analizowane umiejętności z zakresu kompetencji przestrzennych były zróżnicowane w zakresie płci oraz środowiska. Można zatem uznać te czynniki za determinanty kompetencji przestrzennych badanych.**

Zgromadzony materiał badawczy umożliwił udzielenie odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze: o to, jaki jest poziom kompetencji językowych badanych uczniów (w środowisku: miast, osiedli, wsi) w zakresie składni, fleksji, słownictwa, poprawności ortograficzno-interpunkcyjnej, poprawności graficznej, umiejętności tekstotwórczych oraz umiejętności czytania ze zrozumieniem. Nie udało się odpowiedzieć na pytania związane z poziomem sprawności frazeologicznej badanych (związki frazeologiczne w pracach pojawiały się sporadycznie).

Analiza wyników badań korelacyjnych pozwoliła odpowiedzieć na pytania o zależności między kompetencjami językowymi oraz przestrzennymi badanych uczniów. **W klasie VI wpływ kompetencji przestrzennej na językowe, podobnie jak w pierwszym etapie edukacyjnym, jest wyraźny.** Można zauważyć silny wpływ komponentów kompetencji przestrzennej na poziom czytania uczniów, szczególnie w środowisku wiejskim (wynik chłopców oraz wynik średni) oraz osiedlowym (mniejszy wśród dziewcząt). Zależność ta widoczna jest we wszystkich analizowanych typach zadań, w tym najłatwiej — w zadaniach wie-

lokrotnego wyboru. Podobnie jak wśród uczniów młodszych widać, że kompetencje przestrzenne silnie korelują z umiejętnościami wymagającymi działań twórczych (takich jak w zadaniach typu R). Nie mają zasadniczego wpływu na czynności mniej skomplikowane czy rozwiązywanie zadań odtwórczych (do których należą zadania wielokrotnego wyboru).

Wpływ komponentów kompetencji przestrzennej na umiejętność czytania ze zrozumieniem jest różny w zależności od płci. Największe oddziaływanie widoczne jest wśród chłopców w środowisku wiejskim oraz osiedlowym. Wśród dziewcząt, niezależnie od środowiska, zależności te są słabsze.

Kompetencja przestrzenna wpływa na umiejętności językowe nie tylko na poziomie czytania ze zrozumieniem. **Komponenty kompetencji przestrzennej w sposób znaczny oddziałują na badane w pracy kompetencje językowe** (błędy fleksyjne, składniowe, ortograficzne czy interpunkcyjne). Zależność ta jest największa wśród dziewcząt ze środowiska wiejskiego oraz wśród badanych z osiedli. Ponadto, analogicznie jak w klasie III, **widoczny jest wpływ elementów kompetencji przestrzennej na kompetencje tekstotwórcze**. Zależność ta jest zróżnicowana środowiskowo — najmocniejsza interakcja zachodzi w środowisku osiedlowym. Silniejsze zależności zanotować można u chłopców, niezależnie od środowiska (w tym najsilniejsze — wśród badanych z osiedli).

Oddziaływanie sprawności przestrzennych (orientacji przestrzennej, wyobraźni przestrzennej, łączenia wyobraźni i orientacji) na poprawność graficzną pisma uczniów w klasie VI jest zróżnicowane środowiskowo — największa fluencja widoczna jest w środowisku osiedlowym. Można ponadto zauważyć, że wpływ kompetencji przestrzennej na jakość zapisu jest zróżnicowany w zakresie płci: silniejsze zależności występują wśród chłopców (głównie ze środowiska osiedlowego).

**Kompetencja przestrzenna w znacznym stopniu wpływa na umiejętności językowe ucznia (czytanie ze zrozumieniem, pisanie poprawne pod względem graficznym, umiejętności tekstotwórcze, poprawność językowa), niezależnie od płci, wieku i środowiska.** Widać, że sprawności przestrzenne mają największe oddziaływanie na czynności twórcze (tj. na kompetencję tekstotwórczą, rozwiązywanie zadań rozszerzonej odpowiedzi), natomiast mniejsze na działania odtwórcze (zapisywanie w klasach VI, które jest już zautomatyzowane, oraz rozwiązywanie zadań wielokrotnego wyboru).

Okazuje się, że poszczególne środowiska mają zróżnicowany wpływ na stymulowanie wyobraźni i orientacji przestrzennej badanych. W klasach młodszych komponenty kompetencji przestrzennej były najsłabiej stymulowane w środowisku osiedlowym, podczas gdy w klasach VI — w środowisku miejskim. Zmienny wpływ środowisk wydaje się sugerować, iż najistotniejsze oddziaływanie w zakresie kształcenia kompetencji przestrzennej, nieoobojętnej dla rozwoju kompetencji językowej uczniów, mają świadomi, dobrze przygotowani i zmotywowani nauczyciele.

**Na podstawie szczegółowej analizy materiału empirycznego oraz wniosków z przeprowadzonych korelacji uznałam, że:**

1. Poziom kompetencji graficznej badanych uczniów (czytelność, pochylenie pisma, proporcjonalność, łączenie liter w wyrazach) zależy od wyniku testu OP, WP, ŁWO oraz KP.
2. Umiejętność czytania ze zrozumieniem zależy od wyniku testu OP, WP, ŁWO oraz KP.

Dzięki przeprowadzonym badaniom możliwa okazała się weryfikacja głównego pytania badawczego: czy kompetencje przestrzenne (na poziomie OP, WP, KP, ŁWO) mogą być uznane za determinant kompetencji językowych uczniów w klasach III i VI. Badania ankietowe nauczycieli przekonują, że ćwiczenia stymulujące z tego zakresu są bagatelizowane, zarówno w edukacji wczesnoszkolnej, jak i w klasach starszych. Im słabsza kompetencja językowa (w czytaniu i pisaniu, w zakresie grafii i wybranych cech językowych oraz kompetencja tekstotwórcza), tym stopień zależności (siła związku) jest większy.

## Zakończenie

Głównym celem pracy było potwierdzenie istnienia związku pomiędzy wybranymi kompetencjami językowymi a kompetencją przestrzenną (wyobraźnia przestrzenna, orientacja przestrzenna). Na podstawie analizy rozwoju polskich badań nad wpływem kompetencji przestrzennych na językowe należy stwierdzić, że podjęta problematyka jest aktualna, a temat pracy jest pierwszą w polskich badaniach próbą empirycznego potwierdzenia związku między kompetencjami językowymi a przestrzennymi.

Cele badawcze realizowano w dwóch etapach: standaryzacyjnym oraz właściwym. Weryfikacji hipotez służyły odpowiednio dobrane narzędzia i techniki badawcze. Zebrany materiał pozwolił nie tylko na weryfikację postawionych hipotez oraz odpowiedź na pytania badawcze o istnienie związku między wyobraźnią i orientacją przestrzenną a wybranymi kompetencjami językowymi, ale także umożliwił poszerzenie wiedzy na temat poziomu wybranych kompetencji językowych uczniów (czytanie ze zrozumieniem, poprawność graficzna i językowa, kompetencja tekstotwórcza) oraz przestrzennych (orientacja przestrzenna, wyobraźnia przestrzenna)<sup>211</sup>.

Analiza porównawcza wyników uzyskanych przez uczniów z poszczególnych środowisk wykazała, iż uczniowie ze środowiska osiedlowego osiągnęli niższe wyniki w wielu badanych kategoriach. Odpowiadając na tym etapie postępowania badawczego na pytanie o istnienie związku pomiędzy kompetencjami przestrzennymi a językowymi uczniów klas III i VI szkoły podstawowej, stwierdzono istnienie istotnej statystycznie zależności, niezależnie od badanego środowiska. Na podstawie analizy wyników badań uznano, że wyobraźnia i orientacja przestrzenna stanowią determinant kompetencji językowych ucznia.

---

<sup>211</sup> Z uwagi na skrótowy charakter niniejszego rozdziału zostały tu zaprezentowane wyłącznie wyniki szczegółowe uzyskane w teście czytania ze zrozumieniem oraz kompetencji graficznych. Część przytoczonych wniosków oraz dokonywanych podsumowań ma natomiast charakter całościowy, odnoszący się do całego przeprowadzonego przeze mnie postępowania badawczego.

Na podstawie badań ankietowych nauczycieli można stwierdzić, że badani — niezależnie od etapu edukacyjnego — zdają sobie sprawę z istnienia zależności pomiędzy kompetencjami językowymi a przestrzennymi, lecz nie zawsze mają motywację i wiedzę, aby takie zajęcia z uczniami poprowadzić.

Spostrzeżenia oraz wyniki przeprowadzonych badań umożliwiają sformułowanie istotnych uogólnień, ważnych zarówno dla teorii, jak i praktyki dydaktycznej:

1. Występuje istotna statystycznie zależność między wyobraźnią i orientacją przestrzenną a wybranymi kompetencjami językowymi uczniów (czytanie ze zrozumieniem, kompetencja graficzna).
2. Konieczne jest wzbogacenie wiedzy nauczycieli na temat wyobraźni i orientacji przestrzennej uczniów.
3. Istnieje potrzeba wskazania nauczycielom najwłaściwszych ćwiczeń wpływających na stymulowanie kompetencji przestrzennej — nie tylko w klasie III, ale również i po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej.
4. Sale, w których uczą się dzieci, powinny być wyposażone w lepsze pomoce dydaktyczne, w tym stymulujące aktywność przestrzenną.
5. Należy wprowadzać więcej ćwiczeń kształcących czytanie krytyczno-twórcze, ponieważ ten poziom czytania jest u uczniów wykształcony najslabiej.
6. Ponieważ uczniowie klasy VI mają niższą motywację do twórczego rozwiązywania problemów, należy szukać lepszych sposobów wpływających na wyzwalanie takich umiejętności.

Zaproponowane uwagi są tylko wskazówkami do podjęcia odpowiednich działań dydaktycznych. Winny one być dostosowane do wiedzy i umiejętności uczniów, a także do ich indywidualnych potrzeb, np. przy stwierdzonej dysfunkcji przestrzennej lub językowej.

# Załączniki

Załącznik 1

## Kwestionariusze testów czytania ze zrozumieniem

Test czytania ze zrozumieniem dla uczniów klas III

### *Moje najprzyjemniejsze urodziny*

Uważam, że dzień moich urodzin i wieczór wigilijny to dwa najprzyjemniejsze dni w ciągu całego roku. Najmilej wspominam ten dzień, gdy skończyłam siedem lat. A było to tak:

Obudziłam się wcześniej. Mieszkałam wtedy jeszcze we wspólnym pokoju z Lassem i Bossem [...]. Usłyszałam kroki na schodach i wówczas zacisnęłam oczy tak mocno, jak tylko mogłam. Wtedy — stuk — puk i drzwi się otworzyły, a w drzwiach stanęła mama i tatuś, i Lasse, i Bosse, i Agda, która jest naszą służącą. Mama niosła tacę. Stała na niej filiżanka czekolady, wazonik z kwiatami, tort z rodzynekami posypany cukrem pudrem, ze zrobionym z lukru napisem „Lisa 7 lat”. Upiekła go Agda. Nie było jednak żadnych prezentów i zaczęłam już myśleć, że to jakieś dziwne urodziny. Wtedy tatuś powiedział:

— Wypij czekoladę, to pójdziemy poszukać, może gdzieś znajdzie się jakiś prezent dla ciebie.

Wówczas zrozumiałam, że chodzi o jakąś niespodziankę, i wypłam czekoladę, jak mogłam najszybciej. Wtedy mama zawiązała mi oczy ręcznikiem, tatuś zakręcił mną w kółko i zaniósł mnie gdzieś, ale nie wiem gdzie, bo nic nie widziałam [...]. Zrozumiałam, że znajduję się w pokoju babci i że tatuś niósł mnie tak długo, żeby mnie zmylić....

ASTRID LINDGREN: *Dzieci z Bullerbyn*. Warszawa 1957, s.16—17.

1. Kim była Agda<sup>212</sup>:
  - a) siostrą Lisy,
  - b) mamą Lisy,
  - c) służącą.
2. Ile lat kończyła Lisa?
  - a) siedem,
  - b) dziewięć,
  - c) osiem.
3. Jak mieli na imię chłopcy, którzy mieszkali w pokoju z Lisą:
  - a) Lasse i Bosse,
  - b) Lasse i Lisa,
  - c) Lasse i Agda.
4. Napisz poniżej, które dni, są dla Lisy najprzyjemniejsze w roku:
  - a)
  - b)
5. Zaznacz właściwą kolejność wydarzeń w dniu urodzin Lisy. Wpisz cyfry od 1 do 6 w poniższe kratki.


Lisa dostaje tacę z kwiatami, czekoladą i tortem.

Przebudzenie (dosyć wcześnie).

Lisa szybko wypija czekoladę.

Lisa słyszy kroki na schodach.

Lisa ma zawiązane ręcznikiem oczy.

Lisa znajduje się w pokoju babci.

6. Podkreśl zdanie prawdziwe:
  - a) Lasse miał siódme urodziny.
  - b) Mama upiekła dla Lisy tort urodzinowy.
  - c) Lisa wypila szybko czekoladę.
7. Jaki tytuł nosi książka, z której pochodzi fragment: *Moje najprzyjemniejsze urodziny*?
8. Wyobraź sobie, że jesteś z Lisą w jej nowym pokoju. Zapisz rozmowę, która toczy się pomiędzy wami.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

<sup>212</sup> W pytaniach wielokrotnego wyboru uczeń podkreśla właściwą odpowiedź.

## Test czytania ze zrozumieniem dla uczniów klas VI

*Najgorsze urodziny*

1. Nie po raz pierwszy w domu przy Privat Driver numer cztery śniadanie przerwała awantura. Wczesnym rankiem pana Dursleya obudziło głośnie bębnienie dochodzące z pokoju jego siostrzeńca Harry'ego.

— To już trzeci raz w tym tygodniu! — ryknął na niego poprzez stół. — Jeśli nie potrafisz zapanować nad tą sową, będziesz się musiał z nią pożegnać! — Harry jeszcze raz próbował to wyjaśnić.

— Ona się nudzi. Lubi sobie polatać. Gdybym mógł ją wypuszczać w nocy...

— Czy ja wyglądam na głupca? — warknął wuj Vernon. Z krzaczastego wąsa zwiślał mu kawałek smażonego jajka. — Dobrze wiem, co będzie, jak się ją wypuści. — I wymienił posępne spojrzenie ze swoją żoną Petunią.

2. Harry próbował coś powiedzieć, ale jego słowa zagłuszyło długie i głośnie beknięcie ich syna Dudleya.

— Chcę więcej bekonu — oświadczył.

— Jest jeszcze trochę na patelni, syneczku — odpowiedziała ciotka Petunia, spoglądając tkliwie na swojego potężnego syna. — Najedź się dobrze, mój skarbie. Jedz, jedz, jeśli tylko masz ochotę... Tym szkolnym jedzeniem chyba się nie najesz...

3. — Ależ to nonsens, Petunio! Kiedy ja byłem w Smeltingu, nigdy nie chodziłem głodny — oświadczył stanowczo wuj Vernon. — Dudley na pewno dostaje tam tyle, ile zechce, prawda synu? [...]

Dursleyowie nie pamiętali nawet o tym, że dzisiaj są jego dwunaste urodziny. Harry, rzecz jasna nie miał wielkich nadziei, bo jeszcze nigdy nie dostał od nich godnego uwagi prezentu, choćby tortu urodzinowego, ale żeby tak zapomnieć całkowicie o jego święcie...

4. Wuj Vernon odchrząknął znacząco i oznajmił:

— Dzisiaj, jak wszyscy wiemy, jest bardzo ważny dzień. — Harry podniósł głowę, nie wierząc własnym uszom.

— To może być dzień, w którym dokonam największej transakcji w całej swojej karierze — rzekł wuj Vernon. [...]

Wuj Vernon ma na myśli to głupie przyjęcie. Mówił o tym od dwóch tygodni, a właściwie od dwóch tygodni nie mówił o niczym innym. Na kolacji miał być jakiś bogaty przedsiębiorca budowlany ze swoją żoną, a wuj Vernon miał nadzieję, że nakłoni go do bardzo dużego zamówienia (fabryka wuja Vernona produkowała świdy).

— Myślę, że dobrze by było jeszcze raz przejrzeć plan zajęć i czynności — powiedział wuj Vernon.

5. Powinniśmy być na swoich stanowiskach o ósmej. Petunio, ty będziesz w...?

— W salonie — odpowiedziała natychmiast ciotka Petunia — gotowa powitać ich w naszym domu z należytą wdzięcznością.

— Bardzo dobrze. A Dudley?

— Ja będę czekał przy drzwiach, żeby im otworzyć. [...]

— Znakomicie, Dudley — pochwalił go wuj Vernon, po czym zwrócił się do Harry'ego. — A ty?



— Ja będę siedział cicho w swojej sypialni, udając że mnie nie ma — odrzekł Harry bezbarwnym tonem.

— Dokładnie — powiedział dobitnie wuj Vernon [...]

J.K. ROWLING: *Harry Potter i Komnata Tajemnic*. Poznań 2006, s. 7—12.

1. Kim jest Vernon? Podkreśl właściwą odpowiedź.
  - a) bratem Harrego Pottera,
  - b) kolegą Dudleya,
  - c) siostrzeńcem Petunii,
  - d) mężem Pani Dursley.
2. Napisz, dlaczego urodziny Harry'ego Pottera nie były udane? Podaj dwa argumenty.
  - a) .....
  - b) .....
3. Podkreśl zdanie prawdziwe:
  - a) Dudley jadł na śniadanie płatki owsiane.
  - b) Na obiad do państwa Dursley miał przyjść przedsiębiorca z żoną.
  - c) Vernon uczęszczał do gimnazjum Smeltinga.
  - d) Podczas wizyty znajomych Vernona Harry miał podawać do stołu.
4. Przeczytaj uważnie akapit 2. i wypisz te wyrazy, za pomocą których Petunia zwraca się do swojego syna. Określ, jakie to części mowy.
 

.....

.....
5. Zgodnie z kolejnością opisu w akapicie 5. uporządkuj od 1 do 4 poniższe zachowania bohaterów.
 


\_\_\_ Petunia czeka w salonie, gotowa powitać gości.

\_\_\_ Wszyscy powinni być na stanowiskach o 8.00.

\_\_\_ Harry ma siedzieć cicho w swojej sypialni.

\_\_\_ Dudley czeka na gości przy drzwiach wejściowych.
6. Wyobraź sobie, że jesteś uczestnikiem spotkania pana Vernona z zaproszonym przedsiębiorcą. Zapisz poniżej ich rozmowę (ok.10 zdań).
7. W akapicie 3. pojawiło się słowo „nonsens” (zostało podkreślone). Napisz, co ono znaczy.
8. W jakim słowniku sprawdzisz znaczenie słowa „nonsens”?
  - a) *Słownik poprawnej polszczyzny*
  - b) *Słownik języka angielskiego*
  - c) *Słownik ortograficzny*
  - d) *Słownik wyrazów obcych*
9. Które urodziny obchodził Potter?.....
10. Kto (lub co) obudził(-o) rano pana Vernona?.....
11. Wypisz wszystkich bohaterów fragmentu *Najgorsze urodziny*.....
12. Jaki tytuł nosi książka, z której pochodzi cytowany fragment?.....

## Dłuższa forma wypowiedzi (temat pracy i przykładowe wykonania)

Klasa III	Klasa VI
<p>Każdy chciałby opowiedzieć, co wyjątkowego go spotkało. Ty również z pewnością przeżyłeś wiele ciekawych przygód, podobnie jak bohaterowie <i>Dzieci z Bullerbyn</i>. Napisz list do przyjaciela i opisz jedną z nich.</p> <p>Wiktorja Łganiacz    Sobota, 12.06.08</p> <p>Drago Hamo...</p> <p>Byłam na "mielonej szkole". Dobrze się bawiłam, chodziłam na dyskoteki, było super, ześliśmy na miasto, pani masażysta, żeby sobie kupić coś, <del>zabraliśmy</del> weszliśmy na łatanie młotką, widzieliśmy ze wuska, okolice. Ześliśmy na plażę, pani pokwiliła namoczyc' nogi. Potem ześliśmy, też na zakupy, kupowaliśmy sobie, potem ześliśmy do ośrodka. Była cisza, po obiedzie, potem znowu ześliśmy na plażę, prawie ciagle chodziliśmy na plażę, zabraliśmy się do stania. BYŁO SUPER!!... DARDZO</p> <p>Rozdwojenia PA...</p> 	<p>Każdy chciałby opowiedzieć, co wyjątkowego go spotkało. Ty również z pewnością przeżyłeś wiele ciekawych historii, podobnie jak bohaterowie przygód Harry'ego Pottera. W formie listu do przyjaciela opisz jedną z nich.</p> <p>Drago Klaudio!</p> <p>Wskazyj wypracujta mi się duża przygoda. Siedziałam wieczorem między ulicą Jasnorską, a Miedzią, a nagle coś zatrzymało moje uwagę. Był to ciemny, szary, jakby był naprzeciwko mnie. Początkowo się nie lubowałam, ale gdy to coś nie poruszało to się wystraszona, ale stałam spokojnie. To coś nagle zaczęło zmieniać się w moją stronę. Przybliżyło się coraz bardziej, i bardziej, wydobyło głowę... A to moje najlepsze tego z dnia.</p> <p>Proszę, białam na Niego zia, ale przesłało mi. Odpowiedź mi do domu i oczywiście mam na sobie namiętności. Niezapomnę tego dnia!</p> <p>Klaudio, jak będziesz mogła odpisać na mój list... to odpisz zaraz!</p> <p>Rozdwojenia i ciału c:</p> <p>Rozdwojenia</p>

**Podział zadań w teście wyobraźni i orientacji przestrzennej****Podział zadań w klasie III**

Lp.	I Orientacja przestrzenna	II Wyobraźnia przestrzenna	III ŁWO (bada zarówno umiejętności związane z wyobraźnią, jak i z orientacją przestrzenną)
1	2	3	4
Zadanie 1	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Wykorzystuje wyznaczone miejsce do sporządzenia rysunku.</li> <li>Umieszcawia garnek na głowie bałwanka.</li> <li>Umieszcawia ręce w odpowiednim miejscu (na średniej kuli).</li> <li>Zachowuje relacje przestrzenne: przechylenie nosa w prawo.</li> <li>Zachowuje relacje przestrzenne: lewe oko nieco wyżej od prawego.</li> </ol>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Rysuje śniegowego bałwanka w centrum wyznaczonego pola (na środku kartki).</li> <li>Rysuje określone elementy zielonym kolorem.</li> <li>Rysuje ręce bałwanka w kształcie trójkątów.</li> <li>Rysuje miotłę z gałązek brzozy.</li> <li>Rysuje marchewkowy nos.</li> <li>Rysuje oczy bałwanka.</li> <li>Zachowuje kolor oczu — niebieski.</li> <li>Rysuje guziki na kubraczku bałwanka.</li> </ol>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Wykonuje rysunek w wyznaczonym polu z uwzględnieniem wszystkich elementów.</li> <li>Prawidłowo maluje kule (od największej do najmniejszej).</li> <li>Rysuje uśmiech na twarzy bałwanka.</li> </ol>
Zadanie 2	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Rysuje mapę, zaczynając od oznaczenia X.</li> <li>Rysuje odpowiedni odcinek drogi — 10 m prosto.</li> <li>Zaznacza zmianę trasy — skręcanie w lewo.</li> <li>Rysuje odpowiedni odcinek drogi — 5 m prosto.</li> <li>Rysuje kolejny odcinek drogi — 20 m prosto.</li> <li>Zaznacza, że mija chatę.</li> <li>Zaznacza zmianę kierunku trasy — skręt w prawo.</li> <li>Rysuje kolejny element drogi — 30 m prosto.</li> <li>Zaznacza skręt w prawo.</li> </ol>	<p>Uczeń rysuje mapę w wyznaczonym mu przez zadanie miejscu.</p>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Rysuje drzewo w odpowiednim miejscu.</li> <li>Rysuje chatę.</li> <li>Rysuje rzekę i zaznacza, że ją mija.</li> <li>Zachowuje odpowiednie proporcje.</li> </ol>

1	2	3	4
Zadanie 3	Całość zadania — dyktando graficzne.	-----	-----
Zadanie 4	-----	Wyodrębnienie poszczególnych figur.	-----
Zadanie 5	Przekształcanie figur względem osi pionowej.	-----	-----
<b>Liczba zadań</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>7</b>



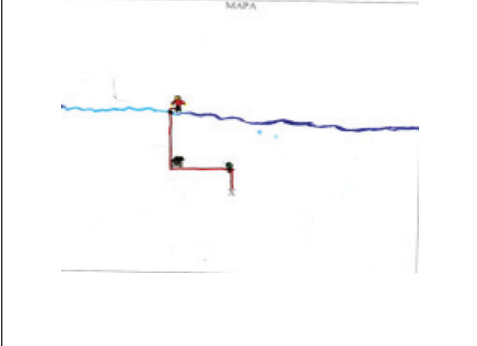
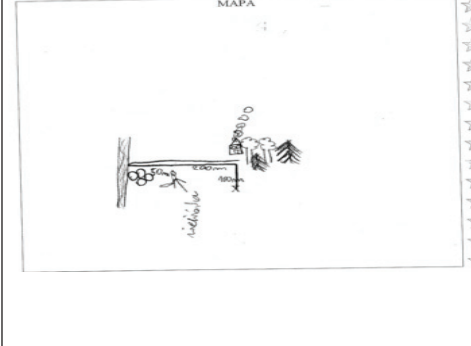
## Podział zadań w klasie VI

Lp.	I Orientacja przestrzenna	II Wyobraźnia przestrzenna	III ŁWO (bada zarówno umiejętności związane z wyobraźnią, jak i z orientacją przestrzenną)
1	2	3	4
Zadanie 1	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Wykorzystuje wyznaczone miejsce do sporządzenia rysunku.</li> <li>Wpisuje „Harry Potter” w prawym rogu okładki.</li> <li>Rysuje napis z zachowaniem proporcji (wielkość liter: ok. 3 cm).</li> <li>Rysuje postać uśmiechniętego Pottera w centrum wyznaczonego pola (na środku kartki).</li> <li>Rysuje kapelusz na głowie Pottera.</li> <li>Rysuje figury na kapeluszu z zachowaniem wskazanych relacji przestrzennych między nimi.</li> <li>Zachowuje długość płaszcza (do kolan).</li> <li>Rysuje na płaszczu trzy kieszenie w odpowiednim miejscu.</li> <li>Rysuje miotłę w odpowiednim miejscu.</li> <li>Rysuje sowę nad głową Pottera.</li> <li>Rysuje gwiazdy w odpowiednim miejscu.</li> </ol>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Zachowuje odpowiedni kształt kapelusza.</li> <li>Rysuje płaszc.</li> <li>Rysuje trzy kieszenie.</li> <li>Rysuje miotłę.</li> <li>Rysuje sowę.</li> <li>Zachowuje (maluje) odpowiednią liczbę rysowanych gwiazd.</li> <li>Zaznacza, że jedna z gwiazd jest większa od pozostałych.</li> </ol>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Wykonuje rysunek w wyznaczonym polu z uwzględnieniem wszystkich elementów.</li> <li>Rysuje na kapeluszu odpowiednie figury (kwadrat, koło oraz prostokąt).</li> </ol>

cd. tab.

1	2	3	4
Zadanie 2	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rysuje mapę, zaczynając od oznaczenia X.</li> <li>2. Rysuje odpowiedni odcinek drogi — 100 m prosto.</li> <li>3. Rysuje dęby i choinki w odpowiednim miejscu.</li> <li>4. Zaznacza zmianę trasy — skręcanie w lewo.</li> <li>5. Zaznacza odpowiedni odcinek drogi — 200 m prosto.</li> <li>6. Rysuje wiewiórkę w odpowiednim miejscu.</li> <li>7. Rysuje kolejny odcinek drogi — 50 m prosto.</li> <li>8. Rysuje kamienie po odpowiedniej stronie.</li> <li>9. Rysuje rzekę w odpowiednim miejscu.</li> <li>10. Zaznacza, że Harry powraca do miejsca, w którym widział dęby i choinki.</li> <li>11. Rysuje chatkę po odpowiedniej stronie.</li> </ol>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rysuje mapę w wyznaczonym przez zadanie miejscu.</li> <li>2. Rysuje dwa dęby i dwie choinki.</li> <li>3. Zgodnie ze wskazówkami nie zaznacza dodatkowych elementów.</li> <li>4. Rysuje wiewiórkę.</li> <li>5. Rysuje cztery kamienie.</li> <li>6. Rysuje rzekę.</li> <li>7. Rysuje chatkę.</li> </ol>	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zaznacza, że Harry wszedł do chatki.</li> <li>2. Zaznacza, że Harry wyszedł z chatki.</li> </ol>
Zadanie 3	Całość zadania — dyktando graficzne.	-----	-----
Zadanie 4	-----	Wyodrębnienie poszczególnych figur.	-----
Zadanie 5	Przekształcanie figur względem osi pionowej.	-----	-----
<b>Liczba zadań</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>4</b>

## Test wyobraźni i orientacji przestrzennej dla klasy III i VI (wybrane zadania)

Klasa III	Klasa VI
<p>Zadanie 1.</p> <p>Lissa i Britta kupiły sobie nową książkę. Nosi ona tytuł: <i>Śniegowy bałwanek</i>. Niestety, okładka się zniszczyła. Pomóż dziewczynkom odtworzyć okładkę na podstawie opisu (opis zostanie odczytany przez nauczyciela).</p> <p>Przykładowe rozwiązania:</p> 	<p>Zadanie 1.</p> <p>Wczoraj miała zostać wydana kolejna część przygód Harry'ego Pottera. Niestety, nieuczestny pracownik zniszczył stronę tytułową. Autorka, J.K. Rowling, musi całą informację dotyczącą wyglądu strony przekazać plastikowi telefonicznie. Już dzisiaj masz szansę zobaczyć, co będzie znajdowało się na okładce. Zgodnie z opisem nauczyciela sporządź rysunek, który ułatwi pracę plastikowi.</p> <p>Przykładowe rozwiązania:</p> 
<p>Zadanie 2.</p> <p>Olle zablądził w lesie i nie może znaleźć drogi do domu. Możesz mu pomóc, jeżeli na podstawie poniższego opisu sporządzisz dla niego mapę i dorysujesz odpowiednie elementy.</p> <p>Przykładowe rozwiązanie:</p> 	<p>Zadanie 2.</p> <p>Harry Potter zablądził w wielkim lesie i nie może znaleźć drogi do Hogwartu. Możesz mu pomóc, jeżeli na podstawie poniższego opisu sporządzisz mapę. Sowa zanieś ją Harry'emu, a ten znajdzie właściwą drogę.</p> <p>Przykładowe rozwiązanie:</p> 

## Zadanie 3.

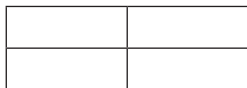
Dyktando graficzne

Przykładowe rozwiązanie:



## Zadanie 4.

Britta ma dzisiaj trudne zadanie. Musi odpowiedzieć na pytanie: ile prostokątów widać na poniższym rysunku? Pomóż jej w tym i zapisz poniżej odpowiedź.



## Zadanie 5.

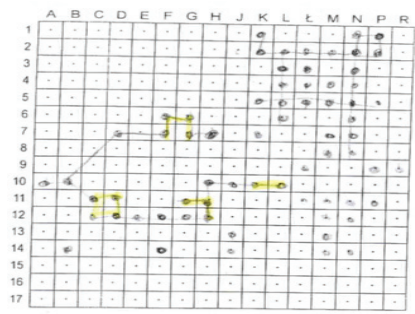
Britta i Anna bawiły się klockami Lisy, niestety zrobiły straszny bałagan. W ramkach poniżej znajdziesz po cztery klocki. W każdej ramce jeden klocek różni się od pozostałych. Pomóż przyjaciółkom zrobić porządek z zabawkami. Który z klocków różni się od pozostałych? Otocz ten klocek kółkiem.



## Zadanie 3.

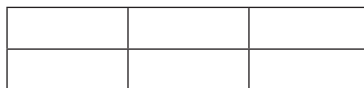
Dyktando graficzne

Przykładowe rozwiązanie:



## Zadanie 4.

Harry ma dzisiaj trudne zadanie. Musi odpowiedzieć na pytanie: ile prostokątów widać na poniższym rysunku? Pomóż mu w tym i zapisz poniżej odpowiedź.



## Zadanie 5.

Harry poznał nowe zaklęcie, dzięki któremu mógł dowolnie obracać przedmioty. W poniższej ramce znajdziesz pięć figur. Cztery klocki to takie same figury (są obrócone w różny sposób), ale piąta figura nie pasuje do pozostałych. Pomóż czarodziejowi ją znaleźć i otocz ją kółkiem.



### Zasady oceny poprawności graficznej pisma uczniów

#### Schemat oceny poprawności graficznej pisma uczniów w klasach III

Lp.	Kryterium podlegające ocenie	Punktacja	Zasady przydzielania punktów
1.	Łączenie	0—3	<p>Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli nie realizuje poprawnego łączenia w większości przypadków (powyżej 90% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje jeden punkt, gdy stara się odpowiednio łączyć litery, ale bardzo często zdarza się mu brak łączeń lub łączenie niepoprawne (powyżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeśli stosunkowo często stosuje niepoprawne łączenie (poniżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje trzy punkty, gdy stosuje poprawne łączenia wyrazów oraz liter (odstępstwa od wzorca zdarzają się bardzo rzadko i dotyczą 10—20% całości tekstu).</p>
2.	Proporcjonalność	0—3	<p>Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli nie zachowuje poprawnych proporcji w większej części swojej pracy (powyżej 90% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje jeden punkt, gdy stara się zachowywać odpowiednie proporcje zapisywanych liter (odpowiednie zagęszczenie, właściwe proporcje liter w wyrazach, odpowiednie odstępy między wyrazami), ale bardzo często zdarzają się mu odstępstwa od normy (powyżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeśli stosunkowo często zdarza się mu odstępstwo od wzorca (brak właściwego zagęszczenia, proporcji oraz odstępów — dotyczy poniżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje trzy punkty, gdy zachowuje odpowiednie proporcje w zapisie wyrazów oraz liter (odstępstwa od wzorca zdarzają się bardzo rzadko i dotyczą 10—20% całości tekstu).</p>
3.	Pochylenie	0—3	<p>Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli całkowicie nie zachowuje odpowiedniego pochylenia pisma (powyżej 90% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje jeden punkt, gdy stara się w jednolity sposób pochylać litery oraz wyrazy, ale bardzo często zdarza się mu odstępstwo od wzorca (powyżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeśli stosunkowo często zdarza się mu stosowanie niepoprawnego pochylenia (poniżej 50% całości tekstu).</p>



cd. tab.

			Uczeń otrzymuje trzy punkty, gdy stosuje poprawne pochYLE- nie całych wyrazów oraz poszczególnych liter (odstępstwa od wzorca zdarzają się rzadko i dotyczą 10—20% całości tekstu).
4.	Czytelność	0—3	Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli jego pismo jest zupełnie nieczytelne (powyżej 90% całości tekstu). Uczeń otrzymuje jeden punkt, gdy stara się pisać czytelnie, ale bardzo często zdarza się mu pismo nieczytelne (przewaga pisma o słabej czytelności i nieczytelnego występuje powyżej 50% całości tekstu). Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeśli stosunkowo często zdarza się mu pisać nieczytelnie (pismo nieczytelne stanowi poniżej 50% całości tekstu). Uczeń otrzymuje trzy punkty, gdy jego pismo jest na ogół czytelne (elementy nieczytelne lub niestarsanne stanowią maksymalnie 10% całości tekstu).

## Schemat oceny poprawności graficznej pisma uczniów w klasach VI

Lp.	Kryterium podlegające ocenie	Punktacja	Zasady przydzielania punktów
1.	Łączenie	0—3	Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli niepoprawne łączenia całkowicie utrudniają czytelność pisma (powyżej 90% całości tekstu). Uczeń otrzymuje jeden punkt, gdy łączenie (lub jego brak) w sposób znaczący utrudnia odczytanie wyrazów (powyżej 50%). Uczeń otrzymuje dwa punkty, gdy łączenie (lub jego brak) w sposób nieznaczny utrudniają odczytanie wyrazów (poniżej 50% wyrazów). Uczeń otrzymuje trzy punkty, gdy stosowane łączenie (lub jego brak) nie utrudnia czytelności zapisu (braki czytelności spowodowane łączeniami dotyczą poniżej 10% całości tekstu).
2.	Proporcjonalność	0—3	Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli zaburzenia proporcjonalności pisma całkowicie uniemożliwiają odczytanie treści. Uczeń otrzymuje jeden punkt, jeżeli zaburzenia proporcjonalności pisma bardzo często uniemożliwiają odczytanie treści (powyżej 50% całości tekstu jest nieczytelna z powodu nieodpowiednich proporcji). Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeżeli zaburzenia proporcjonalności pisma często uniemożliwiają odczytanie treści (poniżej 50% całości tekstu). Uczeń otrzymuje trzy punkty, jeżeli zaburzenia proporcjonalności pisma nie utrudniają odczytania treści (braki czytelności spowodowane nieodpowiednimi proporcjami dotyczą poniżej 10% całości tekstu).

cd. tab.

3.	Pochylenie	0—3	<p>Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli błędne pochylenie pisma całkowicie uniemożliwia odczytanie treści (powyżej 90% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje jeden punkt, jeżeli pochylenie pisma bardzo często uniemożliwia odczytanie treści (powyżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeżeli pochylenie pisma często uniemożliwia odczytanie treści (poniżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje trzy punkty, jeżeli pochylenie pisma nie utrudnia odczytania treści (braki czytelności spowodowane nieodpowiednim pochyleniem dotyczą poniżej 10% całości tekstu).</p>
4.	Czytelność	0—3	<p>Uczeń nie otrzymuje żadnego punktu, jeżeli jego pismo jest zupełnie nieczytelne (powyżej 90% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje jeden punkt, gdy stara się pisać czytelnie, ale bardzo często zdarza się mu pismo nieczytelne (powyżej 90% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje dwa punkty, jeśli stosunkowo często zdarza się mu pisać nieczytelnie (poniżej 50% całości tekstu).</p> <p>Uczeń otrzymuje trzy punkty, gdy jego pismo jest na ogół czytelne (powyżej 90% całości tekstu).</p>

## Wykaz tabel i rysunków

- |        |   |
|--------|---|
| Tabela | 1. Umiejętności językowe ucznia w zakresie mówienia   |
| Tabela | 2. Narzędzia diagnozy zaburzeń językowych   |
| Tabela | 3. Zasady Gestalt dotyczące percepcji wzrokowej   |
| Tabela | 4. Poznawanie stosunków językowych przez dziecko  |
| Tabela | 5. Wyniki badań   |
| Tabela | 6. Stosowane przez badanych środki językowe określające relacje przestrzenne występujące między opisywanymi obiektami   |
| Tabela | 7. Zróżnicowanie środowiska badanych uczniów  |
| Tabela | 8. Wyobrażenia i orientacja przestrzenna a aktywność ucznia   |
| Tabela | 9. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań wśród uczniów klas III w środowisku miejskim  |
| Tabela | 10. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań wśród uczniów klas III w środowisku wiejskim   |
| Tabela | 11. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań wśród uczniów klas III w środowisku osiedlowym   |
| Tabela | 12. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań wśród uczniów klas VI w środowisku miejskim  |
| Tabela | 13. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem płci oraz typów zadań wśród uczniów klas VI w środowisku wiejskim  |
| Tabela | 14. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem typów zadań wśród uczniów klas VI w środowisku osiedlowym  |
| Tabela | 15. Zestawienie siły związku między komponentami wyobraźni przestrzennej i testu na czytanie ze zrozumieniem z uwzględnieniem płci oraz typów zadań wśród uczniów klas III                  |
| Tabela | 16. Siła związku pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP, WP, ŁWO, KP) a testem czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem płci, środowiska oraz typów zadań wśród uczniów klas VI |
| Tabela | 17. Poprawność graficzna pisma uczniów klas III w środowisku miejskim   |
| Tabela | 18. Poprawność graficzna pisma uczniów klas III w środowisku wiejskim   |
| Tabela | 19. Poprawność graficzna pisma uczniów klas III w środowisku osiedlowym   |

- Tabela 20. Kompetencja graficzna badanych dziewcząt w klasach III
- Tabela 21. Poprawność graficzna pisma uczniów klas VI w środowisku miejskim
- Tabela 22. Poprawność graficzna pisma uczniów klas VI w środowisku wiejskim
- Tabela 23. Poprawność graficzna pisma uczniów klas VI w środowisku osiedlowym
- Tabela 24. Kompetencja graficzna badanych uczniów w klasach VI
- Tabela 25. Zestawienie siły związku pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP, WP, ŁWO, KP) a wybranymi komponentami kompetencji graficznej z uwzględnieniem płci oraz środowiska wśród uczniów klas III
- Tabela 26. Zależność pomiędzy elementami kompetencji przestrzennej (OP, WP, ŁWO, KP) a kompetencją graficzną z uwzględnieniem płci oraz środowiska wśród uczniów klas VI

Rycina 1. Złudzenia

Rycina 2. Konkretyzacja plastyczna wiersza (Agnieszka, lat 8)

Rycina 3. Konkretyzacja plastyczna wiersza (Dominik, lat 8)

Rycina 4. Elementy ułożone z klocków Lego

Rycina 5. Przykład komiksu (*Hipopotam na huśtawce*)

## Bibliografia

- ADAMSKI A.: *Psychologiczny wymiar czasu i przestrzeni w ontogenezie człowieka*. Bielsko-Biała 2007.
- APRESJAN J.D.: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1985.
- ARNHEIM R.: *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Gdańsk 2004.
- BERTHET D.: *Wprowadzenie do nauki pisania*. Warszawa 2002.
- BLUSZCZ A.J.: *Relacje przestrzenne w polskich, czeskich i słowackich konstrukcjach z wyrażeniami przyimkowymi*. Katowice 1987.
- BOBRYK J.: *Akty świadomości i procesy poznawcze*. Wrocław 1996.
- BONIECKA B.: *Dziecięce wyobrażenia świata*. Lublin 2010.
- BONIECKA B.: *Znakowanie przestrzeni w wypowiedziach potocznych*. W: *Przestrzeń w języku i w kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacja tekstów religijnych*. Red. J. ADAMOWSKI. Lublin 2005.
- BRZEZIŃSKA A., BURTOWY M.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań 1985.
- BRZEZIŃSKA A.: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000.
- CACKOWSKA M.: *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*. Warszawa 1984.
- CIESZYŃSKA J.: *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków 2001.
- CHMIELEWSKA E.: *Zabawy logopedyczne i nie tylko*. Kielce 1995.
- CZERNIKIEWICZ A., WOŹNIAK T.: *Diagnoza psychogennych zaburzeń mowy*. W: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Red. E. CZAPLEWSKA, S. MILEWSKI. Sopot 2012.
- CZERWOSZ Z.: *Dzieci lubią rysować*. Warszawa 1974.
- CZERWOSZ Z.: *O zajęciach plastycznych młodzieży*. Warszawa 1970.
- CZERWOSZ Z.: *Przestrzeń w malarstwie dzieci i młodzieży*. Warszawa 1982.
- DURCOT O.: *Dire et ne pas dire*. W: *Wywiad prasowy. Język — gatunek — interakcja*. Red. M. KITA. Katowice 1991.
- DYER L.: *Mowa dziecka. Zrozum i rozwin mowę dziecka*. Warszawa 2006.
- DYSARZ Z.: *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*. Bydgoszcz 2003.

- FERGUSON G.A., TAKANE Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa 2004.
- FILIP J., RAMS T.: *Dziecko w świecie matematyki*. Kraków 2000.
- FILIPIAK E.: *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 2002.
- FONTANA D.: *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań 1998.
- FRYDRYCHOWICZ A., KOŹNIEWSKA E., SOBOLEWSKA M., ZWIERZYŃSKA E.: *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa 2004.
- GAJDA S.: *Lingwistyczne podstawy logopedii*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. T. 1. Red. T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole 2003.
- GANCZARSKA M.: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*. Opole 2004.
- GAŁKOWSKI T., JASTRZĘBOWSKA G., KUKUŁA M., ŁUKASZEWICZ A.: *Mowa dzieci niedosłyszących i głuchych*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. T. 2. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych. Red. T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole 2003.
- GEPPERT L.: *Rola rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określonymi przez przyimki i spójniki*. W: *O rozwoju języka i myślenia*. Red. S. SZUMAN. Warszawa 1968.
- GIERMAK-ZIELIŃSKA T.: *Polskie czasowniki przedrostkowe o znaczeniu przestrzennym i ich odpowiedniki w języku francuskim*. Wrocław 1979.
- GŁODKOWSKA J.: *Pomóżmy dziecku z upośledzeniem umysłowym doświadczać przestrzeni. Orientacja przestrzenna w teorii, diagnozie i rozwoju dziecka*. Warszawa 2000.
- GNITECKI J.: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra 1993.
- GRABIAS S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 2003.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Funkcje semantyczne i składniowe polskich przysłówków*. Wrocław 1975.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., ZIELIŃSKA E.: *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa 2007.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., ZIELIŃSKA E.: *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. Warszawa 1999.
- GUZIK B.: *Kompetencja jako problem dydaktyczny*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XV” 1994, z. 165.
- GUZY A.: *Korelacja między aktywnością plastyczną i językową uczniów (na przykładzie badań w klasie 2. szkoły podstawowej)*. W: *Wśród słów i znaczeń. Z zagadnień współczesnego języka polskiego*. Red. E. BILAS-PLESZAK. Katowice 2008.
- GUZY A.: *Umiejętność czytania ze zrozumieniem a kompetencja przestrzenna*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 20. Katowice 2009.
- GUZY A.: *Kompetencja językowa uczniów a wyobrażenia i orientacja przestrzenna*. Katowice 2011 (niepublikowana rozprawa doktorska).
- GUZY A., PILZAK H.: *Kaligrafowanie może być ciekawe (projekty lekcji)*. „Język Polski w szkole IV—VI” 2009/2010, nr 1.
- JANOWSKA A.: *Funkcje przestrzenne przedrostków czasownikowych w polszczyźnie*. Katowice 1999.

- JAWORSKA J.: *Test Bender—Koppitz*. Podręcznik. Warszawa 1990.
- JEGIER A.: *Koncepcja kształcenia orientacji przestrzennej u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*. W: *Orientacja przestrzenna w usamodzielnianiu osób niewidomych*. Red. J. KUCZYŃSKA-KWAPISZ. Warszawa 2001.
- Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1995.
- JUREWICZ M.: *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*. Warszawa 2010.
- JURKOWSKI A.: *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa 1986.
- KACZMAREK L.: *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań 1953.
- KACZMAREK L.: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin 1982.
- KAMIŃSKA K.: *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa 1999.
- KARŁOWICZ J., KRYŃSKI A., NIEDŹWIEDZKI W.: *Słownik języka polskiego*. T. 1—8. Warszawa 1900—1927.
- KIELAR-TURSKA M.: *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków 1989.
- KLUS-STĄŃSKA D., NOWICKA M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. TABAKOWSKA. Kraków 2001.
- KRASOWICZ-KUPIS G.: *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Warszawa 2006.
- KRASOWICZ-KUPIS G.: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6—9-letnich*. Lublin 1999.
- KRUPIANA A.: *Czasowniki z przedrostkami przestrzennymi w polszczyźnie XVIII wieku*. Warszawa 1979.
- KRYGOWSKA Z.: *Zarys dydaktyki matematyki*. T. 1. Warszawa 1977.
- KURCZ I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000.
- KWAŚNIEWSKA M.: *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce 2000.
- LINDNER G.: *Podstawy audiologii pedagogicznej*. Warszawa 1976.
- LINKER M.: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980.
- LIPINA S.: *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa 1984.
- ŁURIA A.R.: *Podstawy neuropsychologii*. Warszawa 1976.
- ŁUSZCZAK M.: *Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów*. Cieszyń 1997.
- MALMQUIST E.: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa 1982.
- MARUSZEWSKI T.: *Psychologia poznania [sposoby rozumienia siebie i świata]*. Gdańsk 2001.
- MATCZAK A.: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa 2003.
- MIHILEWICZ S.: *Schemat ciała i orientacja przestrzenna u dzieci z porażeniem mózgowym w młodszym wieku szkolnym*. Wrocław 1999.
- MILNER M.D., GOODALE M.A.: *Mózg wzrokowy w działaniu*. Warszawa 2008.
- MUSSEN P.H.: *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*. T. 1—2. Warszawa 1970.
- NIEMIERKO B.: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999.
- NĘCKA E., ORZECOWSKI J., SZYMURA B.: *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2006.
- Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Red. P. FRANCUZ. Warszawa 2007.
- OKONIOWA J.: *Przeciwstawienia kierunkowe w języku polskim*. Kraków 1994.
- OSZWA U.: *Psychologiczna analiza procesów operowania liczbami u dzieci z trudnościami w matematyce*. Lublin 2008.

- PENSZKO M.: *Á la Rybakow*. <http://penszko.blog.polityka.pl/?p=232> [data dostępu: 6.08.2015].
- PIAGET J.: *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa 2005.
- PIETRAS I.: *Dysortografia — uwarunkowania psychologiczne*. Gdańsk 2008.
- PIĘTKOWA R.: *Funkcje wyrażań werbalizujących kategorie przestrzenne (na materiale współczesnej poezji polskiej)*. Katowice 1989.
- PISARKOWA K.: *Składnia rozmowy telefonicznej*. Wrocław 1975.
- POLAŃSKI E., DURAJ-NOWAKOWA K.: *Z badań nad uwarunkowaniami zasobu słownikowego uczniów*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. J. KRAM, E. POLAŃSKI. Katowice 1978.
- POLAŃSKI K.: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław 1993.
- PORAYSKI-POMSTA J.: *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa 1994.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Red. H. ZGÓŁKOWA. T. 1—50. Poznań 1994—2005.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M.: *Od słowa do dyskursu: studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994.
- RADWIŁOWICZOWA M.: *Początkowa nauka pisania. Badania nad rozwojem nawyków pisania w procesie ich kształtowania u uczniów kl. I i II*. Warszawa 1972.
- RAKOWSKA A.: *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*. Kraków 2003.
- RITTEL T.: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993.
- ROCLAWSKI B.: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1981.
- ROCLAWSKI B.: *Badanie tempa i techniki czytania. Teoria i praktyka*. Gdańsk 1998.
- ROGAŁA S.: *Rozumienie znaczenia konotacyjnego pojęć przez uczniów szkół średnich (na podstawie badań metodą dyferencjału semantycznego C.E. Osgooda i G.J. Suci)*. Wrocław 1979.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 15.06.2015].
- SCHAFER H.R.: *Rozwój języka w kontekście*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. BRZEZIŃSKA, T. CZUB, G. LUTOMSKI, B. SMYKOWSKI. Poznań 1995.
- SHUGAR G.W., BOKUS B.: *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk 2007.
- SKRZETUSKA E.: *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1—3*. Lublin 2005.
- SKUDRZYK A.: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005.
- Słownik języka polskiego*. Red. W. DOROSZEWSKI. T. 1—11. Warszawa 1958—1969.
- Słownik psychologiczny*. Red. W. SZEWCZUK. Warszawa 1979.
- SMOCZYŃSKA M., SHUGAR G.W.: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*. Warszawa 1980.
- SMÓŁKA L.: *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześć—siedmioletnich*. Kraków 2004.



- STRABURZYŃSKA T., ŚLIWIŃSKA T.: *Seria testów czytania i pisania dla klas I—III szkoły podstawowej. Podręcznik*. Warszawa 1983.
- STRELAU J.: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. Gdańsk 2000.
- STERNBERG R.J.: *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2001.
- STUCKI E.: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. 1. Bydgoszcz 1992.
- SZELAĞ E., SZYMASZEK A.: *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk 2006.
- SZMIDT K.J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.
- SZUMAN S.: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa 1968.
- SZUMAN S.: *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*. Lwów—Warszawa 1938.
- SZWED I.: *Ocena sprawności językowej w wieku szkolnym*. W: *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym*. T. 1. Red. Z. DOŁĘGA. Katowice 2010.
- TABISZ A.: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole 2006.
- TARKOWSKI Z.: *Test sprawności językowej*. Lublin 2001.
- Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*. Red. M. SINICA. Zielona Góra 1993.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003.
- WAWIŁOW D.: *Rupaki*. Warszawa 1980.
- WEINSBERG A.: *Okoliczniki miejsca a przedrostki przestrzenne*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1971, z. XXVIII.
- WITKOWSKI T.: *Zakazana psychologia*. T. 2. *Nauka kultu cargo i jej owoce*. Stare Groszki 2013.
- WRÓBEL H.: *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik akademicki*. Kraków 2001.
- WRÓBEL T.: *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1985.
- WRÓBEL T.: *Nauczanie i doskonalenie pisma*. Warszawa 1963.
- WYGOTSKI L.S.: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa 1971.
- ZAZZO R.: *Metody psychologicznego badania dziecka*. Warszawa 1974.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002.
- ŻŁOBICKI W.: *Pedagogika Gestalt jako sztuka kontaktu nauczyciela z uczniem. Próba wglądu w alternatywę edukacyjną*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków 2001.
- ŻYTKO M.: *Pisanie — żywy język dziecka*. Warszawa 2006.

## Część II



# Czas na ...

wspomnienia –  
językowy obraz szkoły  
w wypowiedziach absolwentów

Diana Jagodzińska



# Wprowadzenie

Czas jest nieodłącznym elementem każdej opowieści. Jako kategoria językowa lokuje on przedstawiane zdarzenia w określonym momencie i przestrzeni. Będąc zarazem miernikiem upływu chwil, oddziałuje także na postawę, jaką wobec wydarzeń przybiera osoba, która się wypowiada. Jako kategoria kulturowa ma charakter wartości zinterioryzowanej, dlatego już na poziomie przedrefleksyjnym kształtuje stosunek przedstawicieli danego społeczeństwa do przeżywanych i odczuwanych faktów<sup>1</sup>. Odgrywa również istotną rolę w subiektywnej ocenie zjawisk — jest elementem mechanizmu ludzkiej pamięci, ułatwiającym godzenie się z nieprzyjemnymi wydarzeniami. Modyfikuje postrzeganie rzeczywistości, gdyż zaciera towarzyszące zdarzeniom emocje oraz pozwala odmiennie interpretować, a nawet cenzurować przeżycia tak, by ich wydźwięk stał się możliwie najbardziej pozytywny. Dlatego też punkt widzenia wobec faktów autobiograficznych zmienia się wraz z dystansem czasowym, jaki pojawia się między wydarzeniem a jego przywołaniem w umyśle człowieka<sup>2</sup>.

Chronologiczna rezerwa i aktualizująca przeszłość perspektywa nieodłącznie wiążą się ze wspomnieniami, będącymi najbardziej naturalną formą opisu lat szkolnych. Za pomocą słów utrwalają one przywołane z pamięci obrazy, ukazując — obok treści zamierzonych — także pewne klisze kulturowe, charakterystyczne dla społeczności opowiadającego. Tym samym indywidualne, subiektywne wspomnienia stają się świadectwem wspólnych pojęć i kategorii, dostarczanych oraz wytworzonych przez uczestników środowiska językowego, w którym dany człowiek żyje<sup>3</sup>. Opowieści wspomnieniowe są również przekonującym przykładem oddziaływania opisanych wcześniej procesów kompensa-

---

<sup>1</sup> Por. A. NOWICKI: *Czas i człowiek*. Warszawa 1983, s. 5—11.

<sup>2</sup> Więcej na ten temat pisałam w artykule *O trudnościach w opisywaniu tekstów wspomnieniowych (refleksje filologiczne)*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014, s. 100—111.

<sup>3</sup> Por. W. DILTHEY: *Pisma estetyczne*. Warszawa 1982, s. 155—157.

cyjnych pamięci. To sentyment w znacznym stopniu powoduje, iż szkoła, jak wiele innych doświadczeń młodości, doceniana jest dopiero po latach. Z punktu widzenia dorosłego człowieka często nadaje się jej znaczną wartość, dostrzegając związaną z nią beztroskę — ograniczaną jedynie codziennymi, drobnymi obowiązkami — oraz bezmiar wolnego czasu, który można było dowolnie, nie zawsze odpowiedzialnie, spożytkować. Takie opinie stoją jednak w zdecydowanej sprzeczności z ocenami teraźniejszych uczniów, dla których szkoła nierzadko stanowi zło konieczne. Dlatego przedmiotem mojego opracowania uczyniłam składające się na obraz szkoły komponenty obecne we wspomnieniach absolwentów oraz różnice w zachowanych obrazach, wynikające z rozbieżności ich ujęć. Zrekonstruowane wizje szkoły, przechowywane w pamięci absolwentów i przywoływane w rozmowach, pozwoliły zarówno wskazać implikowane przez nie fragmenty rzeczywistości społecznej i stereotypy, jak i odnieść się do obiegowych sądów o szkole, z którymi można zetknąć się na co dzień.

# 1. Opowieści wspomnieniowe

W celu zrekonstruowania obrazu szkoły poddałam analizie dwadzieścia pięć ustnych, przeze mnie zebranych i utrwalonych wspomnień absolwentów różnych placówek<sup>4</sup>. Okoliczności ich powstawania były porównywalne — wypowiedzi zostały nagrane doraźnie, podczas rozmów kierowanych, przeprowadzonych z osobami w wieku od 16 do 73 lat o różnym poziomie i profilu wykształcenia oraz odmiennych zawodach wykonywanych, a następnie zapisane w sposób zachowujący autentyczność przekazu mówionego i oddający faktyczny przebieg interakcji. Powstałe w toku rozmów teksty to wypowiedzi niekliszowane, spontaniczne, niebędące prostą reprodukcją żadnych obiegowych schematów.

Każdorazowo dialogi rozpoczynały się podobnie brzmiącym pytaniem, dotyczącym tego, jak rozmówca wspomina swoją szkołę. Czasem niezbędne było zadanie dodatkowych pytań uszczegóławiających — nie wpłynęły one znacząco na spontaniczność wypowiedzi, a raczej ją uzupełniały. Nie narzucano czasu trwania rozmowy, formy wypowiedzania się ani rodzaju prezentowanego w niej etapu szkolnego czy typu szkoły. Istotną rolę w zebranych wspomnieniach miała odgrywać spontaniczność, dlatego wypowiedzi mówiących nie były przerywane nawet wówczas, kiedy pozornie rozmijały się z pierwotnie zakładanym tematem. Jak bowiem twierdzą Jerzy Bartmiński i Ryszard Tokarski, nawet teksty budowane na zasadzie łańcuchowego następstwa tematów nie naruszają spójności wówczas, kiedy są podporządkowane nadrzędnej myśli, tworzącej swoistą ramę logiczną monologu<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Łącznie utrwalonych zostało ponad czterdzieści przekazanych ustnie wspomnień. Z analizy wyłączyłam jednak wypowiedzi: zbyt krótkie (jedno bądź dwa słowa), niewnoszące istotnych pod względem merytorycznym informacji, zawierające nagromadzenie treści kolokwialnych bądź wulgarnych oraz niedające się do odtworzenia z powodów technicznych.

<sup>5</sup> Por. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Red. T. DOBRZYŃSKA. Wrocław 1986, s. 69—75.

Wiedzę językoznawczą badanych uznać trzeba za przeciętną — taką, którą ma użytkownik polszczyzny niespecjalizujący się w zagadnieniach lingwistycznych<sup>6</sup>. Zgodnie z przyjętą na gruncie socjologii klasyfikacją, byli to informatorzy naiwni — relacjonujący własne przeżycia bez dystansu, przyjmujący odpowiedzialność za swoje słowa i bezdyskusyjnie przedstawiający fakty<sup>7</sup>. Zwracałam uwagę także na to, by unikać interwencji w tworzone wypowiedzi, ich ukierunkowywania czy nastawiania na konkretny rodzaj tworzonego tekstu.

Zebrany przeze mnie, zróżnicowany materiał posłużył do badań nad wyrażanym w mowie schematem postrzegania szkoły, interpretacje oparłam bowiem na założeniu, iż poprzez język każda myśl jednostki wpisuje się w kliszę uniwersalnego, społecznego doświadczenia<sup>8</sup>. Myślenie językowe staje się więc zarówno czynnością indywidualną, jak i częścią procesu społecznego<sup>9</sup>. Jest ono uwarunkowane nie tylko kształtem indywidualnej wizji świata zewnętrznego, ale i charakterystycznymi cechami danego języka, za pomocą którego ów obraz jest przekazywany<sup>10</sup>. W owej triadzie — język, myślenie i rzeczywisty byt — której dla pełni zrozumienia przekazu słownego nie wolno rozdzielać, język stanowi swoiste medium, za pomocą którego przekazywana jest wizja rzeczywistości, funkcjonująca subiektywnie w psychice jednostki<sup>11</sup>. Każdy zaś z tych trzech czynników dostarcza niezbędnych informacji budujących kontekst oraz umożliwiających odnalezienie właściwego sensu wypowiedzianych w konkretnej sytuacji słów.

Dzięki językowi człowiek może nie tylko w sposób doraźny orzekać o modelach istnienia rzeczywistości, ale też dokonywać jej wartościowania. Jest to możliwe dzięki temu, że, wybierając słowa z bogatego repertuaru leksykalnego, nie odzwierciedlamy wiernie cech odpowiadającego słowu obiektu, lecz świadomie

<sup>6</sup> Wśród twórców tekstów nie ma studentów polonistyki, osób zgłębiających zagadnień językowego obrazu świata ani zaangażowanych w powstawanie tej pracy, tzn. znających jej cel i metody badań.

<sup>7</sup> Zgodnie z typologią przedstawioną przez prof. Janinę Hajduk-Nijakowską (*Transformacje gatunkowe w prozie folklorystycznej*. W: *Literatura popularna — folklor — język*. T. 2. Red. W. Nawrocki, M. Waliński. Katowice 1981, s. 45—46).

<sup>8</sup> Por. W. Doroszewski: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*. Warszawa 1982, s. 52; E. Tabakowska: *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin 2004, s. 48.

<sup>9</sup> Por. M. Marody: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987, s. 34.

<sup>10</sup> Tamże. Stanowisko sprzeczne do powyższego prezentują jednak zwolennicy psychologizmu w językoznawstwie, por. W. Doroszewski: *Studia i szkice językoznawcze*. Warszawa 1962, s. 137.

<sup>11</sup> Por. M. Krapiec: *Język i świat realny*. Lublin 1985, s. 16; B.L. Whorf: *Nauka a językoznawstwo*. W: tegoż: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa 1982, s. 285; A. Heinz: *Język a inne dziedziny działalności człowieka*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1981, z. 36, s. 148.

uwypatniamy jedno, a pomniejszamy lub wręcz całkowicie eliminujemy inne<sup>12</sup>. Stąd też w języku nie jest zakodowana mechanicznie odzwierciedlona wizja rzeczywistości, ale raczej jej interpretacja. Ów problem stosunku języka do rzeczywistości stanowi główny punkt zainteresowania etnolingwistyki<sup>13</sup>. W jej obrębie funkcjonuje m.in. pojęcie językowego obrazu świata — ma być on narzędziem syntezy wiedzy o procesach społecznych, kulturze i języku. U jego podstaw tkwi założenie, iż przez analizę wypowiedzi i wachlarza pojęć używanych przez jednostkę dotrzeć możemy nie tylko do wizji świata funkcjonującej w jej umyśle, ale i scharakteryzować wspólnotę językową, która ów światopogląd ukształtowała. Jak bowiem stwierdził Witold Doroszewski, „słowa są jak mosty przerzuczone nad wiekami, z których oglądać można treść upłynionych wydarzeń — oczywiście taką treść, jaka w tych słowach się odbiła”<sup>14</sup>. Językowy obraz świata jest więc mentalnym wyobrażeniem, opartym na potocznej wiedzy o świecie, o przedmiotach, zjawiskach i relacjach. Stanowi zbiór obiegowych sądów o rzeczywistości, która nas otacza<sup>15</sup>. Jest wizją świata językowego i pozajęzykowego, zakodowaną i dostępną w strukturze gramatycznej, a zwłaszcza w słownictwie, z całym mieszczącym się tu bogactwem znaczeń. Stąd zarówno leksyka, pogrupowana w pola semantyczne, jak i system gramatyczny wraz z istniejącymi w jego ramach kategoriami: czasu, aspektu, rodzaju i liczby, stanowią efekt swoistej konceptualizacji rzeczywistości, czyli jej kategoryzacji, charakterystyki i wartościowania. Także kategorie syntaktyczne i pragmatyczne przechodzą ślady pojęciowego rozczłonkowania świata<sup>16</sup>. Podkreśla się przy tym, że owa kategoryzacja nie jest odkrywana, lecz „wynajdywana” przez mówiących i utrwalana kulturowo<sup>17</sup>.

W świadomości filologicznej pojęcie *językowego obrazu świata* jest tak głęboko zakorzenione, że nabrało już niemal terminu obiegowego. Oscyluje pomiędzy zakrzepłą strukturą a zbiorem sądów, prawideł czy wskazówek<sup>18</sup>. W swoich badaniach powoływałam się na ujęcie Renaty Grzegorzczukowej, która uważa, iż językowy obraz świata jest „strukturą pojęciową, charakterystyczną dla każ-

<sup>12</sup> R. TOKARSKI: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2. *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993, s. 336. Por. A. HEINZ: *Język a inne dziedziny...*, s. 144.

<sup>13</sup> R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 39.

<sup>14</sup> W. DOROSZEWSKI: *Język, myślenie, działanie...*, s. 51.

<sup>15</sup> Por. *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław 1978, s. 143.

<sup>16</sup> Por. J. ANUSIEWICZ, A. DĄBROWSKA, M. FLEISCHER: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. „Język a Kultura”. T. 13. *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000, s. 29.

<sup>17</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 103.

<sup>18</sup> Tenże: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: *Językowe podstawy obrazu świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2009, s. 12.



dego języka, za pomocą której ludzie mówiący tym językiem ujmują świat<sup>19</sup>. Badaczka kładzie tym samym nacisk na zwerbalizowane, bezpośrednio widoczne wyznaczniki obrazów rzeczywistości, które można dostrzec w tekstach, zwłaszcza na poziomie leksykalnym. Podkreśla również identyfikacyjną rolę językowego obrazu świata, który, przybierając różne warianty w językach poszczególnych grup czy narodów, stanowi ich swoisty wyróżnik, podkreślający odrębność i wewnętrzną spójność danej społeczności<sup>20</sup>.

Nawiązałam w swych badaniach również do koncepcji Jolanty Maćkiewicz, zgodnie z którą

[...] językowe odtwarzanie rzeczywistości obejmuje strukturyzację świata, czyli wyodrębnianie obiektów i zjawisk, będących obiektem zainteresowania danej wspólnoty ludzkiej, [...] opis tych wyodrębnionych obiektów i zjawisk, podanie ich cech [...], uporządkowanie i ich ocenę<sup>21</sup>.

W takim kształcie tworzenie językowego obrazu świata, nawiązujące do procesu kategoryzacji, opierać się będzie na myśleniu i działaniu. Ta pierwsza aktywność odpowie wówczas za interpretacje zjawisk postrzeganych i doświadczanych w rzeczywistości pozajęzykowej, druga natomiast pełnić będzie funkcję regulującą, kontrolując reakcje na doznawane bodźce<sup>22</sup>. Tym samym językowy obraz świata nabierze charakteru porządkującego, odpowiadając za opanowywanie złożoności i dynamiki otaczających realiów.

Mimo że język jest swoistym archiwum kultury społeczeństwa i rdzeniem jego wielowiekowej pamięci, ma on również bardzo duże możliwości generatywne. Zdaniem Renaty Grzegorczykowej w języku wydzielić można cztery obszary kreatywności, rozumianej w opozycji do automatyzmu mowy<sup>23</sup>. Badaczka łączy wprost zagadnienie językowego obrazu świata z poziomem tworzenia przez użytkowników języka słów i zbitek słownych, które, nazywając, powołują do życia w sferze pojęciowej nowe zjawiska. W kręgu moich zainteresowań znalazły się jednak wypowiedzi tekstowe, to one bowiem umożliwiają

<sup>19</sup> R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu świata...*, s. 45.

<sup>20</sup> Por. J. ANUSIEWICZ: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 263; J. MAĆKIEWICZ: *Świat widziany poprzez język*. „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1988, nr 30, s. 132; B. WALCZAK: *Język polski jako nośnik kultury europejskiej*. „Polonistyka” 2003, nr 6, s. 324.

<sup>21</sup> J. MAĆKIEWICZ: *Wyspa — językowy obraz wycinka rzeczywistości*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 200.

<sup>22</sup> Taż: *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 52.

<sup>23</sup> R. GRZEGORCZYKOWA: *Jak rozumieć kreatywny charakter języka?*. W: *Kreowanie świata w tekstach*. Red. A. LEWICKI, R. TOKARSKI. Lublin 1995, s. 14—23.

i prowokują kontekstem tworzenie nowych słów, zwanych okazjonalizmami<sup>24</sup>. Z nimi również łączy się badana przeze mnie odmiana polszczyzny.

Codzienne teksty użytkowe zwykłych ludzi stanowią doskonały przykład twórczego wykorzystania kodu językowego. Nie są one bowiem komponowane mechanicznie, lecz, opisując ludzkie przeżycia i przekonania, powstają w wyniku kreatywnego użycia mowy<sup>25</sup>. Wykraczając poza standardowe normy, włączają tym samym do społecznej konwencji elementy autorskiej kreacji. I chociaż możliwości konstrukcyjne w języku występują na poziomie niemal wszystkich komponentów systemu, to właśnie te, ujawniane wobec konkretnych wypowiedzi, pozwalające tworzyć nowe, wyobrażeniowe światy, są szczególnie istotne<sup>26</sup>. Z takim zaś zjawiskiem w polszczyźnie najczęściej spotkać się można w najprostszej, a zarazem najbogatszej odmianie potocznej, do której należą analizowane prymarnie mówione teksty wspomnieniowe. Wariant ten stanowi — według Jerzego Bartmińskiego — stylistyczne centrum języka polskiego i bazę derywacyjną dla pozostałych stylów<sup>27</sup>. Utrwała naiwny realizm w podejściu do świata, dając prymat konkretom i zmysłowym doświadczeniom nad abstrakcyjnymi wnioskowaniami. Jest stylem, który w centrum stawia człowieka i jego codzienne doznania, do tych sfer ograniczając również leksykę, kategorie gramatyczne i schematy zdaniowe, którymi się posługuje<sup>28</sup>.

Istotą owych opowieści wspomnieniowych jest chęć uobecniania, z perspektywy wydarzeń mających miejsce później, dziś już nieobecnego. Dlatego też odkodowywana z pamięci subiektywna relacja z przeszłości jest zawsze fragmentaryczna, stronicza i usytuowana na cienkiej granicy pomiędzy rzeczywistością mającym miejsce zdarzeniem a wyłącznie jego interpretacją<sup>29</sup>. Pomimo naturalnej zależności od indywidualnego sposobu myślenia, wiedzy i kompetencji poznawczej, może jednak posłużyć również do rekonstrukcji wizji świata, związanej z używanym kodem językowym. Możliwość odtwarzania osobowej wizji z tekstów o charakterze twórczym, do których należy także doraźnie utrwalone wspomnienie, jest nadal kwestią dyskusyjną. Za Bernadetą Niesporek-Szamburską przyjmuję natomiast, iż również wypowiedzi o takim charakterze

<sup>24</sup> Tamże, s. 23.

<sup>25</sup> Por. K. PISARKOWA: *Pojęcie kreatywności językowej w nowej lingwistyce*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1978, z. 36, s. 21—22.

<sup>26</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Język w kontekście kultury*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku* T. 2. *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993, s. 20.

<sup>27</sup> Por. tegoż: *Styl potoczny*. „Język a Kultura”. T. 5. *Potoczność w języku i w kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, F. NIECKULA. Wrocław 1992; A. WILKOŃ: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 1987, s. 61.

<sup>28</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Język w kontekście kultury...*, s. 18.

<sup>29</sup> Por. A. GIZA: *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław 1991, s. 100; M. ZALESKI: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996, s. 6—7.

magazynują pewne nieprzypadkowe, powtarzające się właściwości<sup>30</sup>. Aparatura pojęciowa, którą wybiera człowiek jako najbardziej odpowiednią do wyrażenia swych intencji, pozwala bowiem nie tylko na wierny przekaz myśli, ale i wpływa na indywidualne sądy oraz tworzony obraz świata<sup>31</sup>. Teksty twórcze są zatem materiałem właściwym, a wręcz wyjątkowo cennym, gdyż pozwalają zweryfikować wyniki analiz skonwencjonalizowanego w słownikach kodu językowego oraz dostrzec przekształcenia semantyczne, występujące w języku ogólnym, z którego wyrastają wszystkie omawiane w tym artykule kreatywne użycia. Obraz świata zawarty w tej odmianie, zwanej niekiedy także naiwną bądź potoczną, uwzględnia zarówno obiektywne cechy rzeczywistości, jak i kulturowe uwarunkowania rządzące myśleniem oraz ocenami człowieka<sup>32</sup>. Trzeba jednak wziąć pod uwagę fakt, iż te same cechy, które sprzyjają twórczym, a więc spontanicznym i oryginalnym użyciom języka, mogą również sporadycznie naruszać ustabilizowane związki wyrazowe oraz zwroty, nie wpływając jednakże perspektywicznie na ich strukturę pojęciową<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004, s. 17.

<sup>31</sup> K. AJDUKIEWICZ: *Obraz świata i aparatura pojęciowa*. W: tegoż: *Wybór pism z lat 1920—1939*. T. 1. *Język i poznanie*. Warszawa 1960, s. 175.

<sup>32</sup> R. TOKARSKI: *Słownictwo jako interpretacja...*, s. 360.

<sup>33</sup> B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku...*, s. 17, 27.

## 2. Szkoła w języku i kulturze

Tak jak wspomnianie jest naturalnym procesem związanym z przechowywaniem w pamięci zdarzeń z przeszłości, tak sama czynność wspomniania często kieruje opowieść na temat szkoły. Jako instytucja powszechna i każdemu bliska, stanowi ona ważny element życia człowieka. Będąc miejscem zdobywania niezbędnej wiedzy i doświadczeń, szkoła pozwala młodym ludziom wytyczać własne perspektywy życiowe, stanowiąc dla nich przedsmak dorosłości. To w niej po raz pierwszy dziecięca, naiwna i egocentryczna postawa ściera się z różnorodną, często bezwzględną rzeczywistością. W szkole poznaje się wielu interesujących ludzi, z którymi można dzielić wspólne pasje, rozwijać talenty i zainteresowania. Dzięki naturalnemu łagodzeniu napięć, powstających w kontaktach ludzi o rozmaitym usposobieniu i nawykach, staje się ona też miejscem tworzenia szablonów prawidłowych relacji społecznych. Tym samym szkoła pomaga uczniom przygotować się do wielu wyzwań, przed którymi później nieraz stawiać ich będzie życie.

Dla prawidłowego wyekscerpowania obrazu szkoły ze wspomnień, konieczne jest rozpoczęcie analiz od znaczeń słowa *szkoła* znanych i utrwalonych w powszechnym użyciu, będą one bowiem punktem wyjścia dla indywidualnych ujęć, które stworzone zostały doraźnie w poszczególnych opowieściach wspomnieniowych absolwentów szkół. Stąd też wskazać należy w pierwszej kolejności, iż wyraz *szkoła* jest obecny w języku polskim od X wieku, na który datuje się początki szkół<sup>34</sup>. Jego pojawienie się było więc odpowiedzią na potrzebę nazwania nowo powstających instytucji.

O długim i owocnym funkcjonowaniu tego słowa w polskiej kulturze świadczą wielość utworzonych od niego derywatów, wśród których znaleźć można: rzeczowniki — *szkółka*, *szkolnictwo*, *szkolenie*, czasowniki — *szkolić*, *przeszkolić*, *wyszkolić*, i przymiotniki — *szkolny*, *szkolarski*. To bogactwo słowotwórcze

---

<sup>34</sup> Por. W. BORYŚ: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005, s. 494; K. DŁUGOSZ-KURCZABOWA: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2005, s. 480—482.

i powszechność występowania może prowadzić do błędnego zakwalifikowania wyrazu *szkoła* do słów rdzennie polskich. Mylący może być także fakt, iż żaden ze słowników wyrazów obcych *szkoły* wśród haseł nie rejestruje<sup>35</sup>.

W słownikach języka polskiego wyraz *szkoła* ujmowany jest jako wieloznaczny, co ukazuje poniższa tabela (tabela 1.).

Tabela 1

Zestawienie znaczeń wyrazu *szkoła* w słownikach języka polskiego<sup>36</sup>

W nawiasie podano miejsce uwzględnienia danego znaczenia w artykule hasłowym.

Znaczenie	Słownik					
	SJP Doroszewskiego	SJP Szymczaka	USJP Dubisza	SWJP Dunaja	ISJP Bańki	PSJP Zgółkowej
Instytucja	+ (1.)	+ (1.)	+ (1.)	+ (1.)	+ (1.)	+ (1.)
Budynek	+ (1.)	+ (1.)	+ (2.)	+ (2.)	—	+ (2.)
Uczniowie i personel instytucji	+ (2.)	+ (2.)	+ (3.)	+ (3.)	—	+ (3.)
Zdobyte wykształcenie/umiejętności	+ (4.)	+ (3.)	+ (5.)	—	+ (3.)	+ (4.)
Kierunek w nauce/sztuce	+ (3.)	+ (4.)	+ (7.)	—	—	—
Grupa twórców	—	+ (4.)	+ (7.)	+ (4.)	+ (4.)	+ (5.)
Zespół cech charakterystycznych dla grupy	—	+ (4.)	—	—	—	+ (5.)
Podręcznik do nauki gry	+ (5.)	+ (5.)	+ (8.)	—	—	+ (6.)
Kurs	—	—	+ (4.)	—	+ (2.)	—
Czas spędzony w szkole	—	—	+ (6.)	—	—	—
Sytuacja kształtująca osobowość	—	—	+ (7.)	—	+ (5.)	—
System oświatowy	—	—	—	—	+ (2.)	—

Źródło: opracowanie własne.

<sup>35</sup> Por. *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2003; *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*. Red. E. SOBOL. Warszawa 1995; *Słownik wyrazów obcych PWN*. Red. J. TOKARSKI. Warszawa 1971.

<sup>36</sup> Tabelę opracowano na podstawie: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41. Red. H. ZGÓŁKOWA. Poznań 2003, s. 352—354; *Słownik języka polskiego*. T. 8. Red. W. DOROSZEWSKI. Warszawa 1966, s. 1112—1114; *Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. SZYMCZAK. Warszawa 1995, s. 385—386; *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003, s. 662—663; *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999, s. 385—386; *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000, s. 753—754. O ile w przypisie nie oznaczyłam inaczej, wszystkie podawane w pracy znaczenia porównywane są z zamieszczonymi we wcześniej wymienionych słownikach.

Spośród uwzględnionych konotacji przywołam jedynie kilka, najbardziej interesujących mnie z uwagi na temat i zakres przeprowadzonych badań. W pierwszej kolejności szkoła definiowana jest zawsze jako „instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadanie polega na kształceniu, przekazywaniu wiedzy i uczeniu określonych umiejętności oraz wychowywaniu”<sup>37</sup>. W takim ujęciu jest ona miejscem, w którym możliwe jest nie tylko przyswajanie podstawowych umiejętności kulturalno-językowych, takich jak czytanie, pisanie i liczenie, ale także wyposażanie ucznia w zdolność logicznego myślenia. Dodatkowo, dzięki stałym kontaktom uczniów z rówieśnikami, szkoła stwarza warunki prawidłowej socjalizacji poprzez budowanie przez dzieci więzi koleżeńskich oraz — często z tym sprzężone — stopniowe osłabianie więzi rodzinnych. Wyraźne wskazanie w definicji działań wychowawczych sugeruje, iż jest to także miejsce przyswajania podstawowych wartości etycznych oraz kształtowania umiejętności rozróżniania dobra i zła. Szkoła staje się więc nie tylko instytucją przekazującą wiedzę, ale i formą swoistego rodzaju przekazu kulturowego czy też drogą prowadzącą do wejścia w krąg cywilizacji i społeczeństwa.

Szkoła to również, zgodnie ze słownikowymi definicjami, synonim „wyszkolenia, wykształcenia, zdobytego przez naukę [...], zasobu wiedzy i umiejętności”<sup>38</sup>, zdobytych tu właśnie. Znaczenie to jest bezpośrednio związane z poprzednim, podkreśla bowiem kształcącą rolę szkoły, pomija jednak jej instytucjonalne zorganizowanie. Przenosi tym samym punkt ciężkości na efekty działań, czyli wyposażenie wychowanków w nowe doświadczenia i umiejętności, to zaś otwiera możliwość określenia tym mianem każdej sytuacji kształtującej osobowość lub poszerzającej zasób wiedzy, niezależnie od jej instytucjonalnych kontekstów — z tej sposobności korzystają często użytkownicy języka. Takie metaforyczne znaczenie zostało również wskazane i ujęte jako odrębne, choć jedynie w dwóch słownikach języka polskiego<sup>39</sup>.

Również pobieżna analiza funkcjonujących w języku polskim frazeologizmów z komponentem *szkoła*<sup>40</sup> pozwala stwierdzić, iż w polszczyźnie najczęściej występuje odwołanie właśnie do jej zadań kształcąco-wychowawczych. Wyrażenia takie jak: *szkoła przetrwania*, *szkoła życia*, *szkoła charakteru*, *wyższa szkoła jazdy* czy zwrot *dać komuś szkołę* wiążą się jednoznacznie z okolicznościami kształtującymi w określony sposób umiejętności, osobowość lub konkretne cechy człowieka, natomiast braki wynikające z nieposiadania wiedzy czy też pewnych zdolności podkreślają takie metaforyczne wyrażenia i frazeologi-

<sup>37</sup> *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41..., s. 352.

<sup>38</sup> *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*..., s. 353.

<sup>39</sup> Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*..., s. 663; *Inny słownik języka polskiego*..., s. 754.

<sup>40</sup> Por. *Słownik języka polskiego*. T. 8..., s. 1112—1114. Por. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*..., s. 353—354; *Słownik współczesnego języka polskiego*..., s. 385—386.

zmy jak: *mieć do szkoły pod górkę, uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia* oraz mniej znane: *kto nie chodzi do szkoły, ten na piasku pasie woły*<sup>41</sup>.

Szkoła jako instytucja ma również, na co wskazują zamieszczone w słownikach definicje, kluczowe miejsce w administracji państwowej, pełni bowiem funkcję „podstawowej jednostki w systemie organizacyjnym oświaty”<sup>42</sup>. Czyni to z niej placówkę edukacyjną nie tylko o konkretnym celu, ale także określonej formie działania, regulowanej programami nauczania oraz przepisami prawa administracyjnego i oświatowego<sup>43</sup>. Tym samym ujęcie to zwraca uwagę na podporządkowanie szkoły strukturom władzy państwowej, które może skutkować daleko idącą zależnością. Szkoła działa bowiem na podstawie statutu nadanego przez organ lub prowadzącą ją osobę prawną bądź fizyczną. Ponadto jest ona odpowiedzialna za realizację polityki edukacyjnej państwa zgodnie z obowiązującym systemem<sup>44</sup>. Niejednokrotnie to właśnie te formalne wyznaczniki funkcjonowania szkoły, niezależne od dyrektorów i pracowników, mają istotny wpływ na jej kształt i działania. Znaczenie to odnajdujemy chociażby w zwrotach: *iść ze szkołą do teatru, szkoła bierze udział w konkursie/w zawodach, szkoła prowadzi działania profilaktyczne*.

W definicjach słownikowych przywołuje się także materialne znaczenie szkoły, jest to bowiem również „budynek instytucji oświatowej, gmach, w którym uczą się dzieci i młodzież”<sup>45</sup>. Takie jej postrzeganie może służyć jako punkt wyjścia do opisu umiejscowienia, estetyki czy wyposażenia. Choć zasadniczo elementy te pozostają bez związku z jakością i przebiegiem kształcenia, stanowią istotny pierwiastek identyfikujący szkołę i wpływający na jej obraz zachowany w pamięci, co potwierdza analiza zebranych przeze mnie wspomnień absolwentów.

Pod pojęciem *szkoła* kryć się mogą także „wszystkie osoby związane z instytucją oświatową, pracujący w niej nauczyciele, uczące się dzieci i młodzież”<sup>46</sup>. Właśnie to socjologiczne ujęcie będzie niezwykle istotne ze względu na przeprowadzone przeze mnie badania: powołuje ono do istnienia nową, specyficzną wspólnotę tymczasową, scalaną tym samym miejscem spędzania czasu i działaniami podporządkowanymi jednemu celowi. Szkoła, rozumiana jako zbiorowość złożona z wielu, mniej lub bardziej podobnych do siebie jednostek, stanowi bowiem bardzo ważny, zwłaszcza dla psychologii i socjologii, obiekt obserwacji. To właśnie grupa, w której się kiedyś funkcjonowało i tworzyło żywe interakcje, jest w stanie powoływać do życia więzi i wyzwalać po latach sentyment, skła-

<sup>41</sup> Por. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny...*, s. 353.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Por. D. KURZYNA-CHMIEL: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Warszawa 2009, s. 114.

<sup>44</sup> Tamże, s. 115.

<sup>45</sup> *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny...*, s. 353.

<sup>46</sup> Tamże.



niający do mentalnych powrotów do przeszłości. Dlatego też szkoła we wspomnieniach najczęściej przywoływana jest właśnie w tym znaczeniu, które staje się tym samym punktem centralnym przechowywanych w pamięci obrazów.

Tylko jeden słownik, pod redakcją Stanisława Dubisza<sup>47</sup>, wyróżnia wśród znaczeń *szkoły* z kwalifikatorem *pot.* (tj. zawężającym zakres użycia do języka potocznego) „czas spędzony w szkole na zajęciach”. Uwzględnienie tego komponentu znaczeniowego wydaje się szczególnie trafne z uwagi na szeroką ofertę zajęć pozalekcyjnych i kół zainteresowań, które współczesna szkoła proponuje uczniom. Wpływa to bowiem znacząco na działalność szkoły jako instytucji oraz na postrzeganie jej przez zainteresowanych dodatkowymi zajęciami wychowanków.

Szkoła nie jest jednak przedmiotem badań wyłącznie językoznawstwa. Także inne aspekty jej funkcjonowania, których odzwierciedlenie nie zawsze utrwalone jest na stałe w języku i uwzględnione w definicjach słownikowych, w istotny sposób wpływają na jej postrzeganie w strukturach poznawczych człowieka. W konsekwencji owe ślady kulturowe ingerują w językowy obraz szkoły i są uwzględniane w doraźnie dobieranych w opowieści wspomnieniowej środkach języka, choć nie zawsze pozostawiają ślad w odcieniach znaczeniowych wprost wskazanych w słownikach. Mimo że wiele z tych treści naddanych stanowi jedynie powielenie bądź uszczegółowienie znaczeń słownikowych, pojawiają się również dodatkowe sfery działań, których próżno szukać w definicjach leksykalnych.

W pedagogice szkoła postrzegana jest przede wszystkim przez pryzmat instytucjonalny. Zofia Krzysztozek zalicza ją do kręgu „instytucji oświatowo-wychowawczych, które należą do strukturalnie jednolitego i określonego programowo systemu szkolnictwa”<sup>48</sup>. Będąc placówką oświatowo-wychowawczą, szkoła przechodziła długą ewolucję, obejmującą greckie formy nauczania indywidualnego, rzymskie szkoły zbiorowe, średniowieczne *trivium* i *quadrivium*, wreszcie szkołę nowożytną, prowadzącą do jej współczesnego, demokratycznego kształtu<sup>49</sup>. Obecnie jest to miejsce przygotowujące do przyszłego, dorosłego życia<sup>50</sup>. Z samego założenia musi więc wyposażać swoich wychowanków w zasób wiedzy i umiejętności niezbędnych dla każdego człowieka. Takie też funkcje — kształcącą i wychowawczą — oraz związane z nimi zadania przypisuje się szkole właśnie w pedagogice.

Choć w pierwszej fazie rozwoju pedagogika jako nauka zajmowała się jedynie technologią szkolnego nauczania, od końca XIX wieku obok socjologizmu,

<sup>47</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego...*, s. 663.

<sup>48</sup> Z. KRZYSZTOZEK: *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*. Warszawa 1969, s. 16. Por. *Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2000, s. 226—228; B. SUCHODOLSKI, red.: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa 1970, s. 32—41.

<sup>49</sup> Por. W. OKOŃ: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984, s. 299—300.

<sup>50</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN...*, s. 226—228.



kładącego nacisk na uspołecznienie, promować zaczęła indywidualizm, skupiający się na szeroko rozumianym rozwoju umysłowym jednostki<sup>51</sup>. Wtedy także technologia nauczania ustąpiła miejsca pedagogice eksperymentalnej, która odgrywa współcześnie znaczącą rolę przy formułowaniu dyrektyw wychowawczych, obierających sobie za cel wprowadzanie ludzi młodych do społeczeństwa i świata kultury. Jak się bowiem określa,

[...] głównym zadaniem szkół wszystkich szczebli i typów jest dostarczanie wiedzy o społeczeństwie, przyrodzie, kulturze i technice, kształtowanie zdolności poznawczych, wyrabianie umiejętności i nawyków oraz kształtowanie przekonań i postaw społeczno-moralnych<sup>52</sup>.

Takie ukształtowanie funkcji szkoły, ukonstytuowanych w wielu aktach prawnych, a dla celów pedagogiki zakodowanych w języku zadań wychowawczych, ma istotny wpływ na postrzeganie szkoły. Przestaje ona być bowiem jedynie instytucją przekazującą wiedzę, stając się w zamian miejscem poznawania wzorców oraz poszukiwania siebie i swojego miejsca na drodze do dorosłego życia.

Spotkać się można także ze stanowiskiem twierdzącym, iż szkoła odgrywa znaczącą rolę w systemie pracowniczym, jako instytucja selekcjonująca uprawniając potencjalnych pracowników<sup>53</sup>. Stawiałoby to w centrum działania placówek edukacyjnych przygotowywanie do pełnienia z góry ustalonych ról i wyposażanie w określane polityką gospodarczą umiejętności. Szkoła nie skupiałaby się wówczas na potrzebach i rozwoju ucznia, a wychodziłaby naprzeciw wymaganiom rynkowym, co nie pozostałoby bez echa dla odbioru jej działalności przez wychowanków. Trudno jednak przyjąć tę funkcję bez zastrzeżeń w stosunku do szkół na wszystkich poziomach edukacyjnych. Teza ta byłaby trudna do obronienia zwłaszcza w obecnych realiach, gdy samo wykształcenie nie gwarantuje zatrudnienia, znalezienie pracy w wyuczonym zawodzie stanowi przypadek marginalny, a od pracownika już zatrudnionego wymaga się ciągłego przekwalifikowania i elastyczności, by utrzymał się na dynamicznym rynku pracy.

Psychologia akcentuje znaczenie szkoły dla rozwoju emocjonalnego dzieci i młodzieży, w związku z czym szeroko omawiane są wzajemne wpływy osiągnięć intelektualnych oraz uczuć uczniów<sup>54</sup>. Równie często postrzega się okres szkolny jako czas bujnego rozkwitu relacji społecznych. Dla większości młodych ludzi szkoła, jako miejsce, staje się bowiem obszarem silnych oddziaływań, kształtujących uczucia wobec siebie i otoczenia. W literaturze psychologicznej stwierdza się wręcz, iż „pod niektórymi względami wpływ szkoły jest ważniej-

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> Z. KRZYSZTOSEK: *Pedagogika...*, s. 16—17.

<sup>53</sup> Por. S. KUNOWSKI: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 2007, s. 59.

<sup>54</sup> Por. *Psychologia wychowawcza*. Red. CH. SKINNER. Warszawa 1971, s. 224.

szy niż wpływ rodziny, gdyż życie w szkole obejmuje dziedziny doświadczeń, które znajdują się poza zasięgiem domu”<sup>55</sup>. Również sami uczniowie często podkreślają w swoich wspomnieniach, jak ważne są dla nich poprawne relacje z nauczycielami, zarówno w sytuacji uczenia się, jak i ogólnej aktywności w szkole. Tylko dobrze współpracująca z młodzieżą kadra może zapewnić bezpieczeństwo i warunki prawidłowego rozwoju<sup>56</sup>. W tym kontekście znaczenie szkoły w obecnej, niezwykle skomplikowanej strukturze społeczeństwa ciągle rośnie. Teoretycy alarmują, że w coraz większym stopniu przejmuje ona obowiązki dawniej przypisywane wyłącznie domowi rodzinnemu<sup>57</sup>.

W psychologii dostrzega się także negatywne aspekty szkoły, traktowanej jako specyficzna grupa społeczna, zróżnicowana wiekowo i środowiskowo. Tezy te podkreślają, że sztywny schemat nauczania i oceniania nie sprzyja indywidualnemu rozwojowi, prowadzi do ujednolicenia zdolności, wiedzy oraz możliwości młodych ludzi, a także eliminuje, jako niepożądane, wszelkie różnice między nimi<sup>58</sup>. Pojawiają się również głosy, że szkoła, stereotypizując, „przyczynia się do wytworzenia poczucia, że przegrany jest »gorszy«, a wygrany »lepszy«. Niekiedy może się dołączać do tego poczucie, że »gorszy« oznacza »winny« (jest to proces grupowy kreowania kozła ofiarnego)”<sup>59</sup>. Te zarzuty, choć trudno całkowicie odmówić im zasadności, nie wydają się jednak przekonujące w świetle szeroko dziś propagowanej w pedagogice szkolnej zasady indywidualizacji nauczania. Nie znajdują również odzwierciedlenia w zebranych przeze mnie wspomnieniach absolwentów. Szkoła obecnie stawia sobie bowiem za cel nie tylko podnoszenie wydajności przeciętnych uczniów do maksymalnego poziomu, ale także znajdowanie wśród uczniów wybitnych jednostek i zapewnienie im odpowiedniej opieki<sup>60</sup>. Jest ona bowiem placówką, której zadaniem jest wspieranie uczniów w ich rozwoju oraz ułatwianie tego procesu, na co zwracają uwagę zarówno psycholodzy, jak i pedagodzy, stwierdzając jednocześnie zgodnie, iż „żadna szkoła nie może się zajmować wyłącznie umysłami”<sup>61</sup>.

Jak wynika z przedstawionych powyżej poglądów, postawione szkole zadania czynią z niej podstawową instytucję kształtującą wartości społeczne i przygotowującą młodzież do czynnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym i politycznym kraju. Trzeba jednak mieć świadomość, że w funkcjonujących we współczesnym kształcie cywilizacjach pojęcie *szkoły*

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> Tamże, s. 415.

<sup>57</sup> Tamże, s. 298.

<sup>58</sup> Por. A. DODZIUK: *Psychologia podręczna. Cz. 3: Pokochać siebie*. Warszawa 2002, s. 51–52.

<sup>59</sup> Z. DUDEK, K. PAJÓR: *Mała encyklopedia psychologii głębi*. „ALBO albo. Problemy psychologii i kultury” 2009, nr 1, s. 42.

<sup>60</sup> Por. *Psychologia wychowawcza...*, s. 98.

<sup>61</sup> Tamże, s. 96.

ewidentnie rozszerzyło swój zakres znaczeniowy. Nie są tym mianem określone jedynie powołane do tego celu instytucje, zajmujące się przekazywaniem wiedzy, gdyż proces kształcenia w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym zachodzi wszędzie. Stąd też szkołą staje się każde źródło, które uczy.

Głównym problemem dzisiejszej szkoły jest fakt, iż przy rozmaitych osobowościach i zainteresowaniach uczniów nie zawsze możliwe jest nauczanie w wystarczająco atrakcyjny dla wszystkich sposób. Ponadto szkoła, edukując, zawsze stawia wymagania i zmusza do wysiłku, co rzadko wzbudza pozytywne odczucia. W efekcie tego staje się ona często miejscem niecieszącym się zbytnią sympatią młodzieży, a jako instytucja musi borykać się z interpretacją wypaczającą jej pierwotne cele i motywacje działań, chociażby w postaci stwierdzeń, iż

[...] rzadko spotyka się ludzi, którzy mają dobre wspomnienia ze szkoły. Pamiętają raczej nauczycieli, którzy się czepiali, kary za nieprzygotowanie jakichś zadań domowych czy niewłaściwe zachowanie, konieczność naginania się do wymagań, w których nie widzieli sensu. Z ich opowieści wyłania się obraz szkoły, w której chodziło raczej o to, żeby przyłapać na czymś ucznia, niż żeby czegoś go nauczyć<sup>62</sup>.

Takie oceny, choć w oczywisty sposób krzywdzące, przekładają się bezpośrednio na używane przez młodzież określenia, które wynikają często z doświadczeń czy ze skojarzeń z nią związanych i utrwalają wiele elementów uczniowskiego systemu wartości. W efekcie język ten zdecydowanie różni się od języka stosowanego przez ludzi dorosłych. Jak wykazują badania językoznawców nad socjolektem młodzieży, szkoła przeważnie nie cieszy się sympatią uczniów. Świadczą o tym ekspresywne, nacechowane ujemnie jej określenia, odnotowywane w kolejnych słownikach gwary uczniowskiej<sup>63</sup>. Szkoła w świadomości uczniów wywołuje przeważnie negatywne skojarzenia, utożsamiana jest z napięciem, nudą, strachem, zdenerwowaniem — a emocjonalność ta często przeradza się w wulgarność, co wynika w znacznym stopniu ze specyfiki wieku, przypadającego na okres szkolny<sup>64</sup>. Szkoła, która osobom starszym przywodzi na myśl młodość i beztroskę, dla mającego ciągle styczność z tą instytucją ucznia często jest złem koniecznym, ograniczeniem wolności czy nawet marnowaniem czasu. Wszystkie te odczucia mają swoje odbicie w używanych przez dzieci i młodzież zwrotach i formach językowych.

<sup>62</sup> A. DODZIUK: *Psychologia podręczna...*, s. 51.

<sup>63</sup> Por. L. KACZMAREK, T. SKUBALANKA, S. GRABIAS: *Słownik gwary studenckiej*. Lublin 1994; *Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Red. H. ZGÓŁKOWA. Wrocław 2004; B. CHACIŃSKI: *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*. Rys. ENENEK. Kraków 2007.

<sup>64</sup> K. CZARNEKA: *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*. Poznań 2000, s. 127, 145; K. ZAWODZIŃSKI: *Szkoła w polskim obrazie językowym*. <http://www.hamlet.edu.pl/varia/?id=zawodzinski1> [dostęp: 13.01.2013].

Z tymi opiniami nie są jednak zbieżne badania amerykańskich psychologów, Hermana Remmersa i Dona Radlera, obejmujące około 25 tys. uczniów szkół średnich. Według badaczy poglądy wychowanków na szkołę są bardzo budujące, a mianowicie 86% badanych sądzi, że większość przedmiotów szkolnych ma zastosowanie praktyczne, a 14% uważa, że wykształcenie szkolne jest ważne<sup>65</sup>. Badania te dostarczają również pouczających wniosków w zakresie pożądanej przez uczniów roli szkoły: prawie 75% ankietowanych stwierdziło, że „najważniejsze, co może zrobić szkoła, to nauczyć, jak postępować z ludźmi”<sup>66</sup>. Wskazuje to jednoznacznie na fakt, iż szeroko komentowana kształcąca funkcja szkoły jest przez uczniów doceniana i uznana za ważną, ale jednocześnie zostaje przeniesiona na inny niż dotychczas grunt więzi oraz stosunków społecznych.

---

<sup>65</sup> *Psychologia wychowawcza...*, s. 67—68.

<sup>66</sup> Tamże.

### 3. Szkoła we wspomnieniach absolwentów

Językowy obraz szkoły we wspomnieniach interpretowanych podczas badań okazał się zestawem powracających w kolejnych wspomnieniach faset, znacząco odbiegających od kategorii wyznaczonych na potrzeby leksykografii w definicjach realnoznaczeniowych<sup>67</sup>, co odzwierciedla tabela 2.

Tabela 2

Kręgi tematyczne dotyczące szkoły (w zebranych wspomnieniach)

Kręgi tematyczne	Wyszczególnione komponenty	Liczba powtórzeń*
1	2	3
Uczniowie i personel	nauczyciele	19 (+1)
	przyjaciele i znajomi	15
	tworzenie więzi	9
	klasa	7
	wzajemny stosunek uczniów i nauczycieli	7
	społeczność	5
	inni pracownicy	1
	Razem	64

\* W nawiasie podaję liczbę komponentów wspomnianych przez zaprzeczenie — jako takie rozumiem kategorie wzmiankowane w wypowiedziach absolwentów, a więc uznane za takie, które powinny tworzyć wspomnienia o szkole, ale stanowiące dla opowiadających klasy puste.

<sup>67</sup> Na ten temat pisałam w artykule *Szkoła w języku, we wspomnieniach i w paragrafach. W: Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2014, s. 259—270.

cd. tab. 2

1	2	3
Czas spędzony w szkole	imprezy szkolne	8
	konkretna sytuacja	5 (+2)
	psoty	7
	lekcje	6
	panująca atmosfera	6
	przerwy	3
	zajęcia pozalekcyjne	3
	wyjazdy szkolne	2
	droga dojazdowa	1
	rutynowy dzień	1
	Razem	42
Instytucja	stosunek do obowiązków szkolnych	8
	funkcja kształcząco-wychowawcza	6 (+1)
	funkcja w społeczności lokalnej	6
	liczba uczniów	5
	współpraca z rodzicami	5
	historyczne uwarunkowania działań	3
	poziom nauczania	2
	system oświaty	2
	współpraca z organami władzy	2
	Razem	40
Zdobyte wykształcenie	osiągnięcia	5
	możliwość zdobycia wiedzy	4
	przebieg edukacji	4
	pozaszkolne źródła wiedzy	3
	metody nauczania	2
	odrabianie lekcji	2
	pomoce naukowe	1
	Razem	21

cd. tab. 2

1	2	3
Etap życia i kojarzone z nim cechy oraz zachowania	sielankowość	5
	sytuacje towarzyskie	3
	dzieciństwo	2
	okres nastoletni	2
	okres dojrzewania	1
	Razem	<b>14</b>
Budynek	warunki lokalowe	5
	bez dodatkowych opisów	2 (+1)
	wygląd zewnętrzny	2
	Razem	<b>10</b>
Rola w życiu	istotny wpływ na jednostkowe losy	2 (+3)
	Razem	<b>5</b>

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 2., absolwenci szkół częściej wspominają społeczność, jaka wytwarza się na przestrzeni lat w poszczególnych placówkach, czyniąc ją ważniejszą od edukacyjno-wychowawczych działań szkoły, które są pierwszorzędne i kluczowe dla przywoływanych już przeze mnie definicji w polskich słownikach. We wspomnieniach nauczyciele, osoby pracujące w szkole na różnych stanowiskach oraz uczniowie jako zbiorowość wchodząca w liczne relacje, pojawiają się najczęściej i najbardziej regularnie, bo niemal w każdej wypowiedzi. Stanowią ważne skojarzenie, ponieważ niejednokrotnie są wymieniani w tekstach na pierwszym miejscu. Zdarza się, że ten fakt jest szczególnie podkreślany (*widzę jako pierwsze, wspominam głównie, wspominam przede wszystkim*). Obecność tych osób częściej jest tylko zaznaczana niż opisywana, chociaż spotkać można także wspomnienia przywołujące związane z nimi wydarzenia czy opinie. Członkowie szkolnej społeczności postrzegani są przeważnie pozytywnie (tylko raz wystąpiła ich negatywna ocena) i darzeni sentymentem, odgrywają ważną rolę w życiu mówiących nieraz także i po zakończeniu szkoły, a nawet do chwili obecnej. Potwierdzają to fragmenty wypowiedzi:

mam swoje ulubione nauczycielki, które pamiętam  
szkoła kojarzy mi się z nauczycielami

szkoła to przede wszystkim wspomnienie tych nauczycieli, z którymi miałam świetne relacje i którzy tak naprawdę mnie ukierunkowali

[...] czasy szkolne kojarzą mi się [...] z nauczycielami, którzy byli godni zapamiętania

Podobny charakter mają relacje uczniów o nich samych:

ze szkołą kojarzą mi się wyjazdy, [...] znajomi

oprócz nauczycieli wspominam jeszcze miłe towarzystwo

moja szkoła kojarzy mi się [...] z przyjaciółmi, których mam do teraz

wspominam [...] głównie dziewczyny. Te ładne, te brzydkie, te fajne, te miłe, te mądre — wszystkie

to też koledzy, znajomi, przyjaźnie

po szkole pozostały mniej lub bardziej udane znajomości. Raczej te »bardziej«, bo z tymi »mniej« po prostu nie utrzymuję kontaktu

szkoła [...] dawała szansę [...] zawierania przyjaźni, a nawet... miłości w moim przypadku, która trwa do dziś

do dzisiaj, kiedy przejeżdżam obok jej murów, spoglądam i wyszukuję [...] kogoś znajomego.

Jak więc można zauważyć, szkoła staje się wypadkową funkcjonowania nauczycieli i uczniów oraz powstających między nimi interakcji. Jej ocena w tym socjologicznym podejściu jest w większości przypadków pozytywna. W analizowanych wspomnieniach pojawiają się również formy gramatyczne (liczba mnoga, zaimki dzierżawcze) sugerujące utożsamianie się osoby wspominającej z powstałą w murach szkoły zbiorowością. Jest ona zatem opisywana z punktu widzenia członka grupy.

Owa przynależność jest również związana z częstym przebywaniem uczniów i nauczycieli w jednym miejscu. Dlatego też równie ważnym elementem wspomnień jest opisywanie czasu spędzanego w szkole. Nie są to jednak, jak wynika z relacji absolwentów, chwile poświęcone na zdobywanie wiedzy, ale raczej przyjemne i zabawne psikusy, wybryki uczniów oraz organizowane przez szkołę imprezy okolicznościowe, których opisy zdecydowanie dominują nad relacjami z lekcji. Najczęściej utrwaloną we wspomnieniach formą spędzania czasu w szkole są imprezy, organizowane okazjonalnie lub dla rodziców. Równie często absolwenci wspominali młodzieńcze psoty. Wprost też określali funkcję, jaką miały pełnić w szkolnym życiu — rozwiewały szkolną nudę i wywoływały uśmiech na twarzach uczestników, także podczas wspominania po latach. Wspomnienie lekcji występuje rzadko, a jeśli już, to tylko po to, by



przekazać docelowo odmienne informacje, dotyczące chociażby konkretnych nauczycieli, wykonywanych czynności czy otaczającej ucznia rzeczywistości. Nazwy przedmiotów szkolnych (lekcji) również nie są często wymieniane — w tekstach uwzględniono jedynie: wychowanie fizyczne, katechezę i zajęcia techniczne. Chętnie natomiast opisywana jest panująca w szkole sympatyczna atmosfera, oceniana pozytywnie i funkcjonująca w pamięci jako sygnał rozpoznawczy danej placówki, który przyczynia się również — w ocenie absolwentów — do prawidłowego rozwoju uczniów. Wspomnienia obejmują też przerwy szkolne, spędzane w grupie na dobrej, chociaż nie zawsze bezpiecznej zabawie. Zdarzają się również przywołania oferowanych przez szkołę zajęć pozalekcyjnych czy wyjazdów, organizowanych w ramach wycieczek klasowych lub obozów wakacyjnych. Spostrzeżenia te znajdują potwierdzenie w takich oto wspomnieniach:

oczywiście zdarzały się wybryki, takie jak wyważenie drzwi czy niby przypadkiem połamane ręce

pamiętam sytuację, gdy wybiłem szybę piłką, a pani wytargała mnie za uszy na przerwach [...] koledzy rzucali we mnie książkami

mieliśmy fajną klasę i nie było nudno na przerwach. Potrafilśmy się śmiać 20 min. na długiej przerwie

robiliśmy „bydło” na lekcjach, co jest świetną rozrywką i wspaniale umila nam czas podczas zajęć

mieliśmy organizowane różne zabawy, gdzie udział brali nauczyciele oraz uczniowie

dotatkowo w szkole raz na miesiąc były organizowane koncerty muzyki klasycznej [...]

ja pamiętam, jak bardzo chciałam zaimponować rodzicom i mówiłam bardzo długi wierszyk, tak długo mi wszyscy brawo bili, bo ja mówiłam i mówiłam, chyba ze dwadzieścia zwrotek,

a także:

W II klasie przygotowywaliśmy jakiś poważny występ, na którym mieliśmy zaprezentować choreografię do piosenki. Występ się odbył, kosztował mnie mnóstwo stresu i nerwów, lecz był udany [...].

Pojawiały się również bardziej rozbudowane historie, np.:

Pamiętam taką ciekawą sytuację, kiedy mieszkałam w internacie i przyjechałam po świętach, a internat był zamknięty, to ja potrafiłam sama iść do dyrek-

tora internatu i prosić. No a jak mnie nie wpuścił, nie zgodził się, to po prostu oknem weszłam jakimś uchylonym

W przywoływanych relacjach z czasów szkolnych często wraz ze zdarzeniami odtwarzane są uczucia, towarzyszące uczestnikom wspominanych wydarzeń. Można przypuszczać, iż jest to związane ze specyfiką ludzkiej pamięci, eksponującej spośród wspomnień te wzbudzające emocje, w których uczestniczymy, aby stworzyć pozór przedłużenia czasu ich rzeczywistego trwania do chwili obecnej<sup>68</sup>. Dlatego też, być może, opis codziennych zajęć, który nie wywiera takich uczuciowych wrażeń, nie wydaje się byłym uczniom godny uwagi. Na potwierdzenie tej tezy możemy znaleźć argumenty również w rozbudowanych opisach konkretnych sytuacji z życia szkolnego: zwykle są one związane właśnie z pozytywnymi emocjami, które dana sytuacja w uczniu wywołała, a przywołanie przypadku sprzężonego w pamięci z negatywnymi odczuciami jest odosobnione:

I jeszcze przypomina mi się, jak stałam przy tablicy i miałam pisać temat. Pani mi powiedziała, co mam pisać, ale ja brzydko piszę na tablicy, bo nie jestem nauczona. I się stresowałam.

Samo zakodowanie jakiejś sytuacji wydaje się jednak naturalne, nawet dla samych absolwentów. Niezapamiętanie takowej bywa bowiem wyraźnie zaznaczane poprzez słowa w rodzaju: *nie pamiętam żadnych konkretnych sytuacji* lub *nie mam jakiegoś takiego wspomnienia czy jakichś tam... nie wiem... sytuacji, które pamiętam do teraz*.

Poczynione obserwacje potwierdzać mogłaby również analiza składników wypowiedzi zgrupowanych wokół szkoły jako instytucji, pełniącej konkretne funkcje w systemie oświatowym i administracji państwowej. Szkoła wspomniana jest w nich niemal wyłącznie wówczas, gdy obudowana zostaje w kontekst emocjonalny — z podkreśleniem własnych odczuć, opinii lub ocen opowiadającego. Oto typowe wypowiedzi ilustrujące to zjawisko:

Podstawówka była chyba najmilszym z etapów, wtedy jeszcze człowiekowi chciało się chodzić do szkoły [...].

wiem, że to był dobry wybór, jestem pewna, że ta szkoła przygotowuje mnie do życia społecznego i zawodowego

Było to miejsce, do którego z jakichś bliżej nieokreślonych powodów lubiłem przychodzić.

---

<sup>68</sup> Por. P. OLEŚ: *Konstruowanie autonarracji. Refleksje teoretyczne*. W: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Red. E. DRYLL, A. CIERPKA. Warszawa 2004, s. 194.

staralam się sama dla siebie dobrze uczyć, bo ja byłam z małej wioski, a były „wielkie damy” z miasta i tam była taka jakby konkurencja wiedzy.

W wieku 7 lat na myśl o szkole dostawałem ekstazy [...].

Były też oceny pozornie negatywne:

[...] to 5 lat ciężkiej i daremnej pracy. Nocne ślęczenie nad książkami [...]. Ale w gruncie rzeczy... z perspektywy czasu... warto było, bo w dobie bezrobocia jestem tym szczęśliwcem, który krzeselko, biurko i pieniądze ma.

Wspomnienia absolwentów utrwalają w większości pozytywny stosunek do obowiązku szkolnego. Chęć chodzenia do szkoły, czasem niezrozumiała dla samych uczniów, podkreślana jest zwłaszcza w pierwszym etapie nauczania. Wielokrotnie zwraca się uwagę na motywację do zdobywania wykształcenia, dostrzegana i akcentowana jest również kształcąco-wychowawcza funkcja szkoły — przygotowanie do życia i wyposażanie w niezbędne w społeczeństwie umiejętności. Elementy wychowawcze w działaniach szkoły uczniowie rozumieli bardzo szeroko: to właśnie ta instytucja powinna, ich zdaniem, przygotowywać do życia w społeczności i wyposażać w umiejętności, pozwalające w przyszłości odnaleźć się na rynku pracy. Ważne dla absolwentów są też funkcje, które szkoła pełni w społeczności lokalnej — może być to propagowanie regionalnych zwyczajów, gromadzenie w jednym miejscu uczniów z całego regionu czy też samo zaangażowanie placówki w lokalne tradycje. Nieliczne wspomnienia, dotyczące współpracy rodziców ze szkołą, są różnorodne: od opisów stopnia ich zaangażowania w nauczanie, po zobrazowanie kontaktów rodziców z nauczycielami. Wspomnienia te odnotowane są wyłącznie w tekstach osób starszych i mających dzieci, co może być doskonałym przykładem nakładania się dwóch perspektyw: chwili obecnej i opowiadanych zdarzeń. Można bowiem przypuszczać, iż doświadczenie rodzicielstwa skłania do rozpatrywania minionych czasów właśnie z tej — matczynej lub ojcowskiej — perspektywy. Jednostkowo pojawiają się szersze konteksty funkcjonowania szkoły, ukazujące ją w świetle aktualnych w danym okresie uwarunkowań historycznych i politycznych, wpływających na stosunki z władzami państwowymi, a także uwzględniające jej miejsce w systemie oświaty. Spotkać się też można we wspomnieniach z danymi dotyczącymi liczby uczniów, podawane są one jednak wyłącznie w celach informacyjnych, dla podkreślenia różnic między szkołą dawną a czasami obecnymi.

W analizowanych wspomnieniach szkołę zdecydowanie rzadziej przedstawiano w kontekście samego procesu zdobywania wykształcenia. W wypowiedziach o tej tematyce najwyraźniej jednak zaznaczyła się tendencja do umacniania siebie i silnego budowania własnej wartości, wskazywana we wszelkich formach autobiograficznych. Jej wyraźnymi przejawami jest, na przykład, częstsze przywoływanie sukcesów niż niepowodzeń, przypisywanie porażkom przy-

czyn niezależnych od mówiącego czy łatwiejsze dostrzeganie dobra w sobie niż w innych<sup>69</sup>:

Całą szkołę podstawową, w szczególności klasy 1—3, w których to miałem wybitne osiągnięcia i wzorowe zachowanie, wspominam wręcz idealnie [...].

Jeśli chodzi o kwestie związane z samą nauką, to raczej sukcesy

Szkolne zawody [...], w których zająłem II miejsce i dostałem plastikowy medal.

[...] byłem taka zdolna, że rodzice od razu po trzech dniach w przedszkolu dali mnie, w wieku sześciu lat, do szkoły podstawowej.

Zacytowane refleksje wskazują na fakt, iż osiągnięcia szkolne i drogi docierania do nich są dla uczniów stosunkowo ważne. Jednostkowo występują też relacje z przebiegu procesu nauczania — uczenia się, przywołujące treści kształcenia uznane za szczególnie istotne lub też zaznaczone zostaje odstępstwo od naturalnego przebiegu kształcenia. W tym kontekście wspomnienia dotyczą również innych niż szkolne źródeł wiedzy; za takie uważa się ludzi starszych, którzy, dzieląc się swoją wiedzą i doświadczeniem, wskazywali właściwą drogę życia i stanowili wzór do naśladowania. Ich działania przebiegały równolegle z dydaktycznymi działaniami szkoły, były jednak spontaniczne, związane z przekazywanymi w rodzinie wartościami moralnymi, religijnymi, patriotycznymi i regionalnymi. W tekstach starszych autorów opowieści pojawia się także opis dawnych metod nauczania (wychowania) w postaci kar cielesnych.

Dość nietypowym, nieodnotowanym w słownikach rozumieniem szkoły przez absolwentów jest utożsamienie jej z etapem ludzkiego życia. Rozszerzenie zakresu treściowego pojęcia szkoła i potraktowanie go jako metafory okresu życia, który obejmuje, jest zjawiskiem występującym we wspomnieniach wielokrotnie. Takie ujęcie może odsyłać do:

— konkretnego, wskazanego czasu:

Widzę mnie (sic!) jako małą dziewczynkę [...].

teraz, przez pryzmat czasu, z łezką w oku wspominam młodzieńcze wybryki

Kiedyś to ja byłem buntownikiem [...].

— emocji odczuwanych w związku z jakimś okresem:

To też koledzy, znajomi, [...] beztroska [...]

wszystko było jakieś takie prostsze

---

<sup>69</sup> Tamże, s. 199.

wspominam lata szkolne — mimo iż nie tak bardzo odległe — z wielkim sentymentem

[...] a może jest to sentymentalne spojrzenie za plecy na przemijającą młodość?

Czasy niepowtarzalne i magiczne.

— cyklicznych wydarzeń mających wówczas miejsce:

Imprezy [...].

To też koledzy, znajomi, przyjaźnie, ogniska [...].

Czasy szkolne kojarzą mi się głównie z kolegami, imprezami, bójkami.

Ważne, bo wspólne dla wszystkich wymienionych odczuć, jest jednak samo ich relacjonowanie (sugerujące wysoką rangę powiązanych zdarzeń w pamięci) oraz towarzyszący opisowi dystans czasowy, który pozwala krytycznie ocenić rolę minionych wydarzeń.

Szkoła w materialnym wymiarze — a więc jej budynek — pojawiała się w szkolnych wspomnieniach zadziwiająco rzadko. Odosobnione przypadki takich przywołań najczęściej mają postać wybiórczych opisów wyposażenia:

w szkole dywany, telewizory, fotele i sofy

[...] niewielki budynek, składający się z czterech malutkich klas oraz sali gimnastycznej, w której stał ogromny piec.

Utrwalone realia, związane są z wrytymi w pamięć procesami percepcji, koncentrują się wokół pieca, dającego uczucie ciepła, a także drzwi, symbolizujących kryjącą się za nimi zagadkę, wejście w inny, szkolny świat (*Do dzisiaj, kiedy przejeżdżam obok jej murów, spoglądam przez ułamek sekundy przez szklane frontowe drzwi.*). Można więc przypuszczać, iż to emocje powiązane z przyjemnym ciepłem bądź tajemnicą wpłynęły na ich zapamiętywanie.

W analizowanym materiale nie zabrakło również relacji przypisujących szkole szczególną rolę we wczesnej młodości późniejszych absolwentów: zwykle funkcja ta powiązana była z jej działalnością edukacyjną, co umożliwiałoby uznanie tej kategorii za pochodną instytucjonalnego ujęcia szkoły. Za wyodrębnieniem kolejnego ujęcia przemawiają jednakże odmienne konteksty występowania, a także specyficzna wymowa kwestii poruszanych w ramach tej tematyki. Byli uczniowie dość często dostrzegają rolę, jaką odegrała lub miała odegrać szkoła w ich życiu. Badani częściej snują wspomnienia, w których stawiane szkole oczekiwania pozornie nie zostały spełnione:

[...] zawsze lubiłem czytać książki o szkole. Czytałem je i chciałem, żeby moja szkoła taka była. [...] I zawsze sobie wyobrażałem, że moja szkoła tak wygląda. A dopiero później, po latach, okazało się, że ta szkoła właśnie taka była.

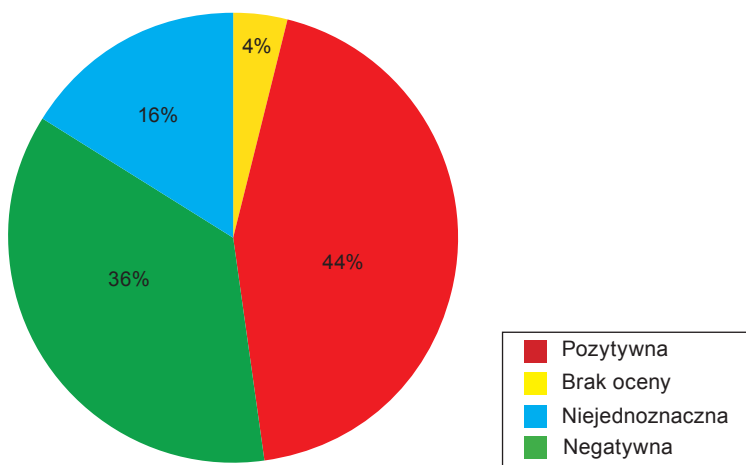
Widoczny jest tu wpływ dystansu czasowego — odczuwane dawniej emocje są weryfikowane bądź oceniane właśnie z perspektywy obecnego położenia. W pozostałych przypadkach doświadczenia szkolne rozwiewają codzienną monotonię i nudę:

Przed wszystkim szkoła od zawsze mi się kojarzyła i kojarzy do tej pory z oderwaniem od szarej rutyny, często monotonnej rzeczywistości [...].

Szkoła ta była pewnego rodzaju odskocznią od dosyć banalnej w tym czasie rzeczywistości.

Co ciekawe, podkreślony zostaje punkt widzenia z przeszłości — z czasów dawnych, z chwili opowiadania: kojarzyła się *od zawsze, była*. Prawdopodobnie do głosu dochodzą wtedy uczucia wspominających: silniej oddziałuje sentyment niż mechanizmy ujęć perspektywicznych, uwzględniających późniejsze doświadczenia.

W analizowanych wspomnieniach nie znalazły się również relacje potwierdzające negatywne oceny, stawiane szkole przez psychologów. Wartościowanie czasów szkolnych w wypowiedziach absolwentów oscyluje między czterema możliwościami (wykres 1).



Wykres 1. Ocena czasów szkolnych

Źródło: opracowanie własne.

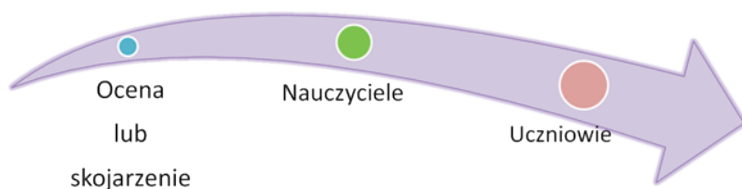
Z reguły werbalizowane są oceny dodatnie, z różnym stopniem intensywności: *szkołę wspominam bardzo fajnie, wspominam bardzo pozytywnie, szkołę wspominam bardzo dobrze, podstawówkę i gimnazjum [...] wspominam dobrze, szkołę wspominam z leżką w oku, szkołę wspominam fajnie, szkołę wspominam bardzo mile*. Można spotkać się także z brakiem oceny wyrażonej wprost, aczkolwiek część takich wspomnień można zakwalifikować jako pozytywne z uwagi na zawarte w nich treści. Pojawiają się też, chociaż rzadziej, określenia ambiwalentne: *moja szkoła była częściowo przyjazna, ale było w niej też troszkę niebezpiecznie, wspomnienia zarówno pozytywne, jak i bardzo negatywne, szkołę wspominam, szczerze mówiąc, dość średnio, to pięć lat ciężkiej i daremnej pracy [...], ale z perspektywy czasu... warto było*. Ocena negatywna jest jednostkowa. Nie można więc się zgodzić, że szkoła jest źle odbierana przez byłych uczniów, a jej oddziaływanie na młodych ludzi jest w ich ocenie szkodliwe. Trzeba jednak uwzględnić fakt, iż materiałem badawczym były opowieści wspomnieniowe, w których w bezpośredni sposób odbijają się procesy reinterpretacyjne ludzkiej pamięci.

#### 4. Struktury kompozycyjne i czasowe wspomnień

Pod względem kompozycyjnym składające się na materiał badawczy wspomnienia mają układ wielowątkowy. Przypominają bardziej swobodne, gdzieś niedługo rozwijane listy skojarzeń niż zwartą narrację, zawierającą sekwencje fabularne i opisy. Można jednak na ich podstawie wyodrębnić pewne powtarzające się układy problemowe, w ramach których pojawiają się tematy dominujące i pozostałe, kojarzone z nimi wątki peryferyjne. Najczęstsza, powtarzająca się w większości przypadków struktura wypowiedzi opiera się na schemacie zobrazowanym poniżej (schemat 1).

Schemat 1

Typowa konstrukcja wypowiedzi wspomnieniowej



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy z uwzględnionych elementów został zasugerowany przez zadane pytanie, które brzmiało: jak wspominasz swoją szkołę? Wielokrotnie więc w pierwszym członie wypowiedzi znajdowała się odpowiedź na pytanie: jak? (np. *bardzo fajnie, bardzo pozytywnie, ogólnie źle, dość średnio, bardzo dobrze*). Czasem jednak, gdy dokładna treść pytania została zatarta przez poprzedzające odpowiedź wejście w rozmowę z interlokutorem, zdarzało się, iż w pierwszej kolejności podano skojarzenie, które szkoła budzi. Sytuacja ta była bezpośrednio zaznaczana w wypowiedzi, m.in. za pomocą wyrażen i zwrotów typu: *ze szkołą w pierwszej kolejności kojarzy mi się..., szkoła kojarzy mi się z..., przede wszystkim szkoła od zawsze kojarzyła mi się i kojarzy do tej pory z...* Potem następowały anegdoty o nauczycielach bądź też wspomnienia dotyczące przyswajania wiedzy. Ten składnik nie występował jednak tak bezwyjątkowo, jak następny: opisywanie uczniów, ich wzajemnych kontaktów czy związanych z nimi wydarzeń. Zdarzało się, że któryś z elementów został pominięty lub że do już wymienionych dodany został jeszcze inny, były to jednak rozwiązania jednostkowe. Większość opowieści wspomnieniowych o szkole mieściła się w omawianym schemacie.

W wielu wypowiedziach absolwentów można obserwować naturalny w spontanicznej sytuacji komunikacyjnej chaos składniowo-organizacyjny. Wiele metatekstowych wtrąceń zdaje się świadczyć o tym, iż mówiący starali się jednak uporządkować tekst wspomnieniowy i stworzyć jednolitą strukturę:

to takie pierwsze, co mi przychodzi na myśl  
tak mi się pierwsze co, to właśnie tak nasuwa  
jeżeli ująć temat w sposób ogólny  
bo przesłam do ogólniaka, a może wrócę do szkoły podstawowej  
jak już mówiłam

Zdarzają się również swoiste podsumowania:

ale ogólnie wspominam dobrze szkołę, było się z czego pośmiać  
oczywiście spotykały mnie tam rzeczy dobre i złe, ale z jakiegoś tajemniczego powodu pamiętam wyłącznie te dobre  
jestem dumny z tego, co w życiu osiągnąłem  
czasy niepowtarzalne i magiczne  
gdybym tylko mógł, na chwilę chociaż chciałbym się przenieść do tamtego okresu

Nadawały one wypowiedziom umiarkowanie przemyślany kształt i są wyrazem chęci kontrolowania emocji, nawet podczas dzielenia się bardzo poruszającymi wspomnieniami.



Podczas przeprowadzonych w toku zbierania materiału rozmów często spotykałam się z sytuacją, w której tuż po zadaniu pytania bądź też w trakcie wypowiedzi interlokutor podawał indywidualne asocjacje ze stanowiącym kluczowy punkt zapytania słowem *szkoła*. Co ciekawe, te skojarzenia nie pojawiały się w odosobnieniu, lecz tworzyły wyliczeniowe, często synonimiczne ciągi. Ich strukturę obrazuje zamieszczony niżej schemat (schemat 2).

Schemat 2

Przykładowe ciągi skojarzeniowe występujące w zgromadzonych wspomnieniach



Źródło: opracowanie własne.

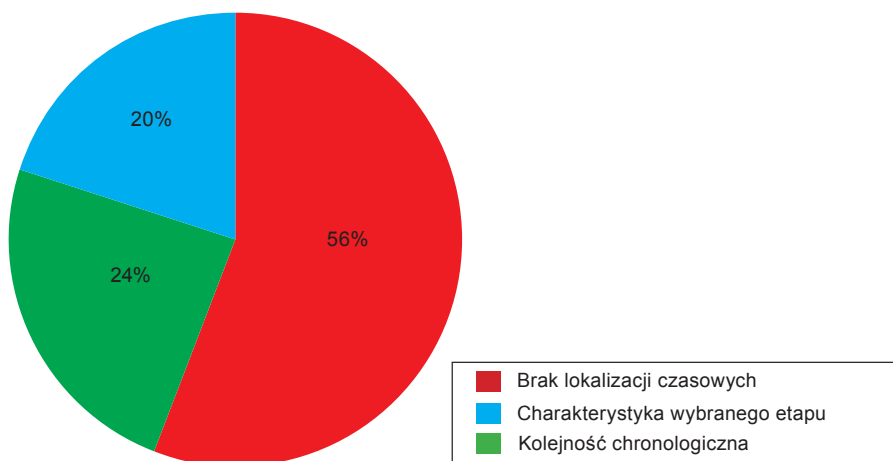
Szablony te ukazują swoistą sieć powiązań, w której funkcjonują pojęcia związane ze szkołą — wyraźnie zauważa się to zwłaszcza w krótszych wspomnieniach, w których takie sekwencje skojarzeń stanowią główną oś konstrukcyjną.

Z uwagi na fakt, iż *wspomnienie* stanowiło nie tylko słowo kluczowe w stawianym respondentom pytaniu, ale i wskazówkę dotyczącą formalnej organizacji treści, zasadniczą rolę w omawianych wypowiedziach odgrywała językowa konceptualizacja czasu. Indywidualne nastawienie dostrzec można nie tylko w doborze prezentowanych treści, eksponujących jedne etapy życia i nauczania, a lekceważących inne, ale i w:

- użytych formach gramatycznych czasu przeszłego, które mogły zamykać przedstawiane wydarzenia w przeszłości, np. *szkoła ta była pewnego rodzaju odskocznią, przypomina mi się, jak stałam przy tablicy i miałam pisać temat, uczniowie uczyli się na dosyć wysokim poziomie*;

— zastosowanych czasownikach w czasie teraźniejszym, dzięki którym opowiadane zdarzenia zostają zaktualizowane, np. *mam lepsze jakoś kontakty, nauczyciele są przyjemni*.

W zakresie układów czasowych, stosowanych w analizowanych wypowiedziach, wyróżnić można trzy odmienne podejścia (wykres 2).



Wykres 2. Układy czasowe w analizowanych wspomnieniach

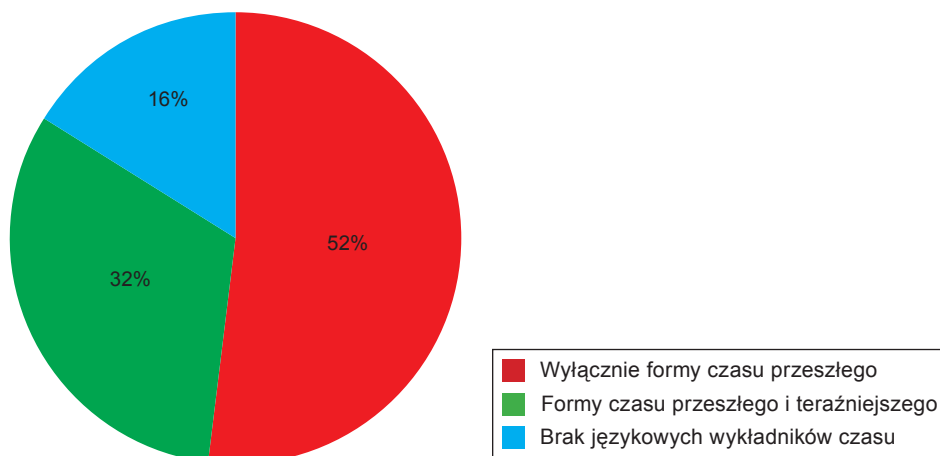
Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej we wspomnieniach brakuje czasowej lokalizacji opisywanych zjawisk i sytuacji — występują wówczas wzmianki o przypominanych wydarzeniach lub osobach, jednak nie jest zaznaczone, na którym etapie edukacji zdarzenia miały miejsce lub doszło do spotkania z jakąś osobą. Rozwiązanie, w którym rozmówca mówi o poszczególnych typach szkół zgodnie z chronologicznym następstwem ich kończenia, stosowane jest równie często, jak przedstawienie wybranego, nazwanego wprost etapu szkolnego. Zaznaczyć trzeba jednak, iż w każdym z tu zaprezentowanych sposobów ustrukturyzowania, czas w organizacji obiektywnej, mierzony kalendarzowym następstwem dni, zostaje zastąpiony układem materialnym<sup>70</sup> — zgodnym z biegiem życiowych wydarzeń — bądź też subiektywnym, odnoszonym do konkretnej jednostki i jej odczuć, zrównanym finalnie z aczasowością.

Istotnym aspektem analiz jest również obserwacja występujących we wspomnieniach gramatycznych wykładników temporalnych. W większości przypadków (por. wykres 3) teksty utrzymane są wyłącznie w czasie przeszłym. Taka metoda konstrukcyjna jest najbardziej naturalna dla wspomnień i uzasadnia silne zakotwiczenie w przeszłości sytuacji będących przedmiotem opisu. Mniej liczne są wypowiedzi, w których różnice czasu opowiadania i zdarzeń wspomnianych

<sup>70</sup> A. GIZA: *Życie jako opowieść...*, s. 103.

zacierają się. W toku opowiadania przeplatają się wówczas temporalne składniki obecne w formach czasu teraźniejszego i przeszłego czasowników. Sporadycznie wplecione są również wyliczenia, co może świadczyć o stale akcentowanej przynależności prezentowanych zjawisk do przeszłości, zakłócanej jednak ich uobecnianiem i aktualizacją, dokonywanymi podczas przypominania. Wskazać można także wspomnienia, w których niemożliwe jest wyodrębnienie jakichkolwiek językowych wykładników temporalnych. Takie wypowiedzi mają formę wyliczeń bądź w swej budowie wykorzystują równoważniki zdań, jak chociażby: *Ze szkołą w pierwszej kolejności kojarzy mi się „tyta”. Później nauczyciele, chociaż najbardziej ci, którzy wymagają. Jeszcze książki, z których trzeba się uczyć (...).*



Wykres 3. Językowe wykładniki czasu w analizowanych wspomnieniach

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo zaznaczania silnej przynależności prezentowanych zjawisk do czasu przeszłego, w toku wspomnień pojawiają się także liczne odniesienia do teraźniejszości, świadczące o zachowywanym dystansie i świadomości różnicy czasu opowiadania. Zwykle można wówczas znaleźć w tekście zwroty typu: *aczkolwiek po tylu latach, mówiąc to wszystko, właśnie zdaję sobie sprawę z tego, że..., posłuchałbym sobie jeszcze, z perspektywy czasu, dopiero później, po latach, okazało się....* Z tą obserwacją bezpośrednio związana jest kolejna, odnosząca się do zauważalnego w analizowanych tekstach operowania opozycją dziś — dawniej. Takie przeciwstawianie tłumaczone jest odczuwanym na wyrost poczuciem czasu historycznego, podsycanym przez nagłaśnianą medialnie ideę ciągłego postępu<sup>71</sup>. Przyczyniają się one do schematycznego kontrastowania tego,

<sup>71</sup> Por. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA: *Profile a podmiotowa interpretacja świata. W: Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1998, s. 211—224.

co było kiedyś, z tym, co obecnie. W takim zestawieniu zawsze „przeszłe” opatrzone jest etykietą „lepszego”. Dostrzegalne jest to zwłaszcza w wypowiedziach starszych rozmówców, w ujęciach takich jak:

Mieliśmy chyba po jednej książce, jednym zeszyście do wszystkiego i dlatego [...] jesteśmy tacy mądrzy. Teraz dzieci mają po dziesięć zeszytów i mam wrażenie, że są mniej mądrzy (sic!) niż my w tamtym wieku [...].

[...] warunki były nieciekawe, było ze trzy, cztery, pięć uczelni w całej Polsce porządných, na które się było bardzo ciężko dostać [...]. No teraz dzieci mają szersze pole do popisu, mają możliwości wybierania szkół [...].

Dzieci też broili, ale to tak było wszystko z umiarem. Jak pani weszła do klasy, to była ciska jak makiem zasiał, nie jak dzisiaj, że dzieci rozrabiają we wszystkie strony... [...] trzeba było słuchać, nie jak dzisiaj... [...] kiedyś bardziej chyba rodzice byli zaangażowani....

Ciekawe są również obserwacje płynące z analizy zmian perspektyw, uaktywnianych przez absolwentów w toku wypowiedzi<sup>72</sup>. Oscylowanie między *ja* lub formami trzeciej osoby, ale wyrażającymi samego mówiącego (np. *pani mi powiedziała, i się stresowałam, człowiekowi chciało się chodzić do szkoły, miałem wybitne osiągnięcia*), a różnymi wariantami podmiotu zbiorowego, reprezentującego inne przywoływane we wspomnieniu osoby (np. *uczniowie uczyli się, wszyscy wchodzą do szkoły, szkoła nam to ułatwiała, mieliśmy wycieczkę do Pszczyny*), służy pełnemu i barwniejszemu zaprezentowaniu sytuacji i podkreśla jej wieloaspektowość. Sugeruje również wewnętrzne rozdarcie opowiadającego pomiędzy naturalnym dla człowieka egocentryzmem, a poczuciem przynależności do zbiorowości, która czynnie uczestniczyła w przekazywanych historiach, często je współtworząc<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Por. P. OLEŚ: *Konstruowanie autonarracji...*, s. 202.

<sup>73</sup> Por. A. GIZA: *Życie jako opowieść...*, s. 82.

## Zakończenie

Wydawać by się mogło, że temat szkoły jest w mniemaniu samych absolwentów mało atrakcyjny i tak powszedni, iż niewart poruszenia. Jak jednak wskazują skupiające się wokół niego analizy i rozmowy, jest to zagadnienie niezwykle barwne i zajmujące nie tylko dla wspominającego, ale także dla badacza, stanowi bowiem swoiste obcowanie z przeszłością szkół, a także — przede wszystkim — z historiami ludzi, którzy w szkolnych murach spędzali młodość. Pozwala również, poprzez formę wspomnieniową, poznać meandry ludzkiej psychiki i warianty wizerunków rzeczywistości, które dzięki jej oddziaływaniu powstają.

Mimo uogólnień, które były niezbędne do wysnucia wniosków, z przeprowadzonych analiz wynika, iż choć występują powtarzalne tematy i kategorie, nie istnieje jeden, bezwyjątkowy, uniwersalny model, zgodnie z którym szkołę się pamięta i wspomina. W każdym przypadku, niezależnie od funkcjonujących stereotypów, inny jej aspekt został uznany za ważny, preferowany przez mówiącego lub opisywany dokładniej. Sama wielopłaszczyznowość postrzegania szkoły jest niezwykle ciekawa. Wyraźnie zauważalne jest rozszerzanie sensu treści znaczeniowej słowa, wyznaczające pole semantyczne o wiele szersze niż to, które zostało wpisane w definicje słownikowe. Niektóre rozszerzenia treściowe (np. zrównanie szkoły z odczuciem beztroski czy sytuacjami towarzyskimi z młodości) tak daleko wychodzą poza ustalone ramy leksykalne, iż wydają się wręcz nieuprawnione. Nie pojawiają się jednak — o dziwo — w odosobnieniu.

Zaskakuje także wielość form i konstrukcji, zaobserwowanych w wypowiedziach badanych użytkowników języka. Wykazują się oni różnorodnością nie tylko na obszarze szkieletów konstrukcyjnych i układów czasowych, ale także przyjętej perspektywy opowiadania. Można jednak i w tym zakresie zaobserwować pewne cechy i tendencje wspólne, jak choćby widoczne w formach czasu przeszłego zakotwiczenie relacjonowanych sytuacji w przeszłości oraz subiektywne postrzeganie czasu, skutkujące brakiem konkretnej lokalizacji temporalnej.

Również przyjęty jako wzór przekazu model wspomnieniowy, który w założeniu mógł utrudniać dotarcie do językowych obrazów świata, nie okazał się istotnym czynnikiem deformującym uzyskane od rozmówców informacje. Pomimo iż we wszelkich formach autobiograficznych wskazuje się na tendencje do dowartościowywania własnej osoby i upodobania przeżyć pozytywnych, zgromadzony materiał stanowi urozmaicony emocjonalnie zbiór relacji, w którym pojawiają się zarówno dodatnie, jak i ujemne oceny zjawisk, zdarzeń, a także samych autorów tekstów, co nie tylko pozwoliło wykluczyć nasuwające się w tym zakresie wątpliwości, ale i umożliwiło wielopłaszczyznowe opisanie obrazu szkoły, funkcjonującego we wspomnieniach absolwentów.

Pomijając drobne różnice w formie i ujęciu przekazywanych treści, analizy wypowiedzi wykazały, iż byli uczniowie wspominają szkołę często i z zauważalną przyjemnością, czerpaną z powrotu pamięcią do czasów minionych, które zawsze będą traktowane jako swoisty „złoty wiek”. Bez względu na to, co konkretnie osoby czynią przedmiotem przywołania, wyrażają one, często bezpośrednio, zadowolenie z odradzania w pamięci dawnych miejsc i chwil, dowodząc zarazem przywiązania do nich.

Analiza treści wspomnień z wykorzystaniem metodologii językowego obrazu świata pozwoliła wskazać na te elementy szkoły, które w świadomości użytkowników języka są najsilniej związane z jej pojęciem. Według absolwentów są to przede wszystkim poznani tam nauczyciele i znajomi oraz spędzane wspólnie z nimi (nie zawsze w szkole) przyjemne, zabawne chwile. To również docenione po latach osiągnięcia, a także wytworzona w interakcjach międzyludzkich przyjazna atmosfera, która budzi w dawnych uczniach sentyment i przywiązanie. Obraz szkoły nie zamyka się więc wcale w jej dosłownym rozumieniu — przede wszystkim utożsamiany jest, jako symbol, z beztroskimi latami młodości.

## Wykaz tabel, wykresów i schematów

Tabela 1. Zestawienie znaczeń wyrazu *szkoła* w słownikach języka polskiego

Tabela 2. Kręgi tematyczne dotyczące szkoły (w zebranych wspomnieniach)

Wykres 1. Ocena czasów szkolnych

Wykres 2. Układy czasowe w analizowanych wspomnieniach

Wykres 3. Językowe wykładniki czasu w analizowanych wspomnieniach

Schemat 1. Typowa konstrukcja wypowiedzi wspomnieniowej

Schemat 2. Przykładowe ciągi skojarzeniowe występujące w gromadzonych wspomnieniach

## Bibliografia

- AJDUKIEWICZ K.: *Obraz świata i aparatura pojęciowa*. W: K. AJDUKIEWICZ: *Wybór pism z lat 1920—1939*. T. 1. *Język i poznanie*. Warszawa 1960.
- ANUSIEWICZ J.: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999.
- ANUSIEWICZ J., DĄBROWSKA A., FLEISCHER M.: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. „Język a Kultura”. T. 13. *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000.
- BARTMIŃSKI J.: *Język w kontekście kultury*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2. *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993.
- BARTMIŃSKI J.: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- BARTMIŃSKI J.: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993.
- BARTMIŃSKI J.: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wyd. 2 popr. Lublin 1999.
- BARTMIŃSKI J.: *Styl potoczny*. W: „Język a Kultura”. T. 5. *Potoczność w języku i w kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, F. NIECKULA. Wrocław 1992.
- BARTMIŃSKI J., red.: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA S.: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1998.
- BARTMIŃSKI J., TOKARSKI R., red.: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Red. T. DOBRZYŃSKA. Wrocław 1986.
- BORYŚ W.: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005.
- CHACIŃSKI B.: *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*. Rys. ENENEK. Kraków 2007.
- CHLEBDA W.: *Plaszczyzny językowego oglądu świata*. W: *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*. Red. S. GAJDA. T. 1. Opole 2000.
- CZARNECKA K.: *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*. Poznań 2000.
- DILTHEY W.: *Pisma estetyczne*. Oprac. Z. KUDEROWICZ. Warszawa 1982.



- DĘBSKA U.: *Narracja. Droga konstruowania i odkrywania prawdy o sobie*. W: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Red. E. DRYLL, A. CIERPKA. Warszawa 2004.
- DLUGOSZ-KURCZABOWA K.: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2005.
- DODZIUK A.: *Psychologia podręczna*. Cz. 3. *Pokochać siebie*. Warszawa 1992.
- DOROSZEWSKI W.: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*. Warszawa 1982.
- DOROSZEWSKI W.: *Studia i szkice językoznawcze*. Warszawa 1962.
- DUDEK Z., PAJOR K.: *Mała encyklopedia psychologii głębi*. „ALBO albo. Problemy psychologii i kultury” 2009, nr 1.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław 1978.
- GIZA A.: *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław 1991.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Jak rozumieć kreatywny charakter języka?*. W: *Kreowanie świata w tekstach*. Red. A. LEWICKI, R. TOKARSKI. Lublin 1995.
- GRZEGORCZYKOWA R., 1999: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999.
- HAJDUK-NIAKOWSKA J.: *Transformacje gatunkowe w prozie folklorystycznej*. W: *Literatura popularna — folklor — język*. T. 2. Red. W. NAWROCKI, M. WALIŃSKI. Katowice 1981.
- HEINZ A.: *Język a inne dziedziny działalności człowieka*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1981, z. 36.
- Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000.
- JAGODZIŃSKA D.: *O trudnościach w opisywaniu tekstów wspomnieniowych (refleksje filologiczne)*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014.
- JAGODZIŃSKA D.: *Szkoła w języku, we wspomnieniach i w paragrafach*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Księga jubileuszowa dedykowana profesor Helenie Synowiec w czterdziestelecie pracy naukowej i dydaktycznej. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2014.
- Jak działa nasza pamięć?*. Reż. D. FAIRHEAD. Wielka Brytania 2008.
- KACZMAREK L., SKUBALANKA T., GRABIAS S.: *Słownik gwary studenckiej*. Lublin 1994.
- KRAPIEC M.A.: *Język i świat realny*. Lublin 1985.
- KRZYSZTOSZEK Z.: *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*. Warszawa 1969.
- KUNOWSKI S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 2007.
- KURZYNA-CHMIEL D.: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Warszawa 2009.
- LABOCHA J.: *Tekst autobiograficzny jako pewna wizja świata*. „Język a Kultura”. T. 13. *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000.
- ŁUCZAK M.: *Autobiografia — między dokumentem a literaturą*. „Kwartalnik Opolski” 2007, nr 1.
- MAĆKIEWICZ J.: *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999.
- MAĆKIEWICZ J.: *Świat widziany poprzez język*. „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1988, nr 30.

- MAĆKIEWICZ J.: *Wyspa — językowy obraz wycinka rzeczywistości*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999.
- MARODY M.: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.
- NOWICKI A.: *Czas i człowiek*. Warszawa 1983.
- Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Red. H. ZGÓŁKOWA. Wrocław 2004.
- OKOŃ W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984.
- OLEŚ P.: *Konstruowanie autonarracji. Refleksje teoretyczne*. W: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Red. E. DRYLL, A. CIERPKA. Warszawa 2004.
- Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2000.
- PISARKOWA K.: *Pojęcie kreatywności językowej w nowej lingwistyce*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1978, z. 36.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 41. Red. H. ZGÓŁKOWA. Poznań 2003.
- Psychologia wychowawcza*. Red. Ch. SKINNER. Warszawa 1971.
- Słownik języka polskiego*. T. 8. Red. W. DOROSZEWSKI. Warszawa 1966.
- Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. SZYMCAK. Warszawa 1995.
- Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Red. G. GAZDA, S. TYNECKA-MAKOWSKA. Kraków 2006.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999.
- Słownik wyrazów obcych*. Wydanie nowe. Red. E. SOBOL. Warszawa 1995.
- Słownik wyrazów obcych PWN*. Red. J. TOKARSKI. Warszawa 1971.
- SUCHODOLSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa 1970.
- TABAKOWSKA E.: *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, R. NYCZ. Lublin 2004.
- TOKARSKI R.: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2. *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003.
- WALCZAK B.: *Język polski jako nośnik kultury europejskiej*. „Polonistyka” 2003, nr 6.
- WHORF B.L.: *Nauka a językoznawstwo*. W: B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa 1982.
- Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2003.
- WILKOŃ A.: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 1987.
- ZALESKI M.: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996.
- ZAWODZIŃSKI K.: *Szkoła w polskim obrazie językowym*, <http://www.hamlet.edu.pl/varia/?id=zawodzinski1> [dostęp: 13.01.2013].



## Część III



# Czas na...

stereotyp chłopaka i jego modyfikacje  
(na przykładzie wypowiedzi młodzieży)

Maria Wacławek



# Wprowadzenie

Tematem niniejszego opracowania jest pojęcie *czasu* w kontekście trwałości i zmienności (modyfikacji, profilowania) konstruktów myślowych, kulturowo zakorzenionych w danej społeczności i werbalizowanych przez jej członków. Przyjęta perspektywa badawcza jest zgodna z twierdzeniem, że „Język funkcjonuje w określonym czasie i w określonych grupach społecznych”<sup>1</sup>. Na gruncie polskiego językoznawstwa zagadnienia płci, studiów genderowych, teorii *queer* należą do tematów szczególnie popularnych<sup>2</sup>. Ciekawym badawczo obszarem,

---

<sup>1</sup> R. TOKARSKI: *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin 2013, s. 321.

<sup>2</sup> Badaczy szczególnie zajmują zagadnienia szeroko rozumianych kategorii gramatycznych związanych z płcią (w tym asymetrii rodzajowo-płciowej) oraz tzw. *genderlekt* (por. B. WALCZAK: *Czy językowa nierównorzędnność płci ujawnia się w planie synchronicznym na płaszczyźnie systemu gramatycznego?*. W: *Gender w języku, kulturze i literaturze*. Red. J. ARABSKI, A. ŁYDA, J. ZIĘBKA. Katowice 2013; I. BOBROWSKI: *Modele gramatyczne a równość płci. Problemy rzeczywiste i pozorne*. W: *Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012; K. KLESZCZOWA: *Zbiory różnorodnjawowe a problem genezy rodzaju męskoosobowego*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994; Z. ZARON: *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju*. *Charakterystyka fleksyjna*. Warszawa 2004; K. PISARKOWA: *Czy paradygmat polskiego czasownika obejmuje trzy rodzaje?*. „Poradnik Językowy” 2004, nr 4; *Płeć języka — język płci*. Red. J. ARABSKI, J. ZIĘBKA-BIAŁOŻNY. Katowice 2010; D. MAZAN: *Nierównouprawnienie płci w etykiecie*. „Język a Kultura”. T. 9...; M. ŁAŻŃSKI: *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułarne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Warszawa 2006; P. ŁOZOWSKI: „Gender” jako językowa symbolizacja doświadczenia płci: *płeć w języku, płeć języka czy język płci?*. W: *Oblicza płci...*; M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005; M. NOWOSAD-BAKALARCZYK: *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*. Lublin 2009; A. REJTER: *Płeć — język — kultura*. Katowice 2013; K. HANDKE: *Styl kobiecy we współczesnej polszczyźnie kolokwialnej*. „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”. T. XXVI. Warszawa 1990; *taż*: *Język a determinanty płci*. „Język a Kultura”. T. 9...; *taż*: *Socjologia języka*. Warszawa 2008; E. KURYŁO, K. URBAN: *Zróżnicowanie języka kobiet i mężczyzn w świadomości współczesnych Polaków*. „Język Polski” 1996, z. 1; H. PELCOWA: *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania gwarowego a determinanty płci*. W: *Modernizm i feminizm. Postacie kobiece w lite-*

wciąż dosyć marginalnie potraktowanym — zwłaszcza w przypadku wyobrażenia młodego mężczyzny — jest sposób konceptualizacji niedorosłych przedstawicieli obu płci i jego temporalne modyfikowanie.

Genderowa literatura językoznawcza (i nie tylko) traktuje zwykle o dorosłych osobach danej płci<sup>3</sup>: kobiecie i (lub) mężczyźnie<sup>4</sup>. Językowo-kulturowe fragmentaryczne przedstawienia *mężczyzny* w polskich tekstach literackich<sup>5</sup> dotyczą ujęć m.in. w dawnych epokach, np. w oświeceniu<sup>6</sup>, w *Potopie* Henryka Sienkiewicza<sup>7</sup>, a także w literaturze XX wieku — w dziełach Krzysztofa Kamila Baczyńskiego<sup>8</sup>, w literaturze socrealizmu<sup>9</sup>, w nowych tekstach (autorów debiutujących po 1989 r.)<sup>10</sup> czy w tzw. polskiej prozie kobiecej<sup>11</sup>.

Opisuje się również sposób utrwalenia stereotypowych obrazów *mężczyzny* (i *kobiety*), wyłaniający się ze słowników i źródeł paremiologicznych<sup>12</sup> oraz z języka potocznego<sup>13</sup>. Coraz mocniej docenia się rolę badań etnolingwi-

*raturze polskiej i obcej*. Red. E. ŁOCH. Lublin 2001; K. WYRWAS: *Uwagi o kobiecym i męskim sposobie opowiadania*. „Stylistyka” 2004. T. 13; *taż*: *Jak opowiadają mężczyźni*. W: *Style konwersacyjne*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2006.

<sup>3</sup> Ewentualnie dotyczy dziecka, w tym bez rozróżnienia jego płci (por. *Język — wartości — polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2006).

<sup>4</sup> Por. m.in.: „Język a Kultura”. T. 9...; *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATTSSON. Sztokholm 2003; *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.

<sup>5</sup> Por.: *Oblicza płci. Literatura*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.

<sup>6</sup> Por. D. OSTASZEWSKA: *Oświeceniowy wizerunek mężczyzny na tle tradycji literackiej*. W: *Wizerunki mężczyzny...*

<sup>7</sup> Por. L. NEUGER: *Ciało męskie w „Potopie” Henryka Sienkiewicza*. W: *Wizerunki mężczyzny...*

<sup>8</sup> Por. M. BALOWSKI: *Obraz mężczyzny i kobiety w utworach K.K. Baczyńskiego*. „Język a Kultura”. T. 9...

<sup>9</sup> Por. D. TUBIELEWICZ MATTSSON: *Mężczyzna w nieludzkim świecie. Wizerunki mężczyzny w poezji polskiego socrealizmu*. W: *Wizerunki mężczyzny...*

<sup>10</sup> Por. B. WITOSZ: *Językowy obraz mężczyzny w najnowszej literaturze polskiej jako kontrpunkt stereotypu kształtowanego przez kulturę masową*. W: *Wizerunki mężczyzny...*

<sup>11</sup> Por. E. JĘDRZEJKO: *Mężczyźni w oczach kobiet: szkic do portretu. (Polska proza kobieca wobec językowo-kulturowego stereotypu mężczyzny)*. „Język Artystyczny”. T. 12. *Literatura kobiet, literatura kobieca, kobiecość w literaturze*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2003.

<sup>12</sup> Por. E. TEODOROWICZ-HELLMAN: „Mężczyzna” w języku polskim. *Pochodzenie i rozwój wyrazu*. W: *Wizerunki mężczyzny...*; *taż*: *Językowo-kulturowy obraz „chłopa” w polskiej paremiologii*. W: *Wizerunki mężczyzny...*

<sup>13</sup> Por. M. PEISERT: „On” i „ona” we współczesnej polszczyźnie potocznej. „Język a Kultura”. T. 9...; M. BEREND, I. KAPROŃ-CHARZYŃSKA: *Wzorzec męskości w neologizmach współczesnej polszczyzny*. W: *Męskość w kulturze...*; z uwzględnieniem modyfikatorów „typowy”, „prawdziwy” oraz „idealny”: J. MAZUR, M. PIETRZAK, A. KOWALCZUK: *Mężczyzna prawdziwy a mężczyzna typowy. Językowy obraz współczesnego mężczyzny w świadomości Polaków*. W: *Męskość w kulturze...*; O. ADAMEK-ANDRZEJEWSKA: *Stereotyp mężczyzny w języku i świadomości młodzieży licealnej*. W: *Język — styl — gatunek. Katowickie spotkania doktorantów*. Red. M. KITA. Katowice 2009.

stycznych dotyczących funkcjonowania portretu obu płci w kulturze ludowej<sup>14</sup>. W pracach językoznawczych poruszany jest temat zmieniających się wzorców i tendencji w kulturze masowej<sup>15</sup>, w tym kreowanych na łamach prasy męskich wizerunków<sup>16</sup>. Tworzą się nowe „medialne” obrazy z wyraźnie wyeksponowanym elementem egalitaryzmu obu płci i metroseksualności<sup>17</sup>.

We wspomnianych opracowaniach przedstawiano wizerunki osób dorosłych, zazwyczaj częściowo włączając w ich ramy kategorię „młodości” — konotującą pozytywnie wartościowane walory witalne i estetyczne oraz niejednoznaczne pod względem waloryzacji *niedoświadczenie*. Samodzielne ujęcia językowo-kulturowego obrazu osób niedorosłych — szczególnie płci męskiej (chłopaka, już nie dziecka) — są rzadkie i wycinkowe. Należą do nich m.in. badania leksykograficzne<sup>18</sup> i eksperymentalne<sup>19</sup>; na specjalną uwagę zasługują także badania prasowe, zarysowujące wykreowany, „medialny” obraz (typ) *chłopaka*, „który łączy w sobie siłę i uczuciowość, niezależność i oddanie [...], ale i ulega pasjom typowo kobiecym, jak na przykład mania kupowania”<sup>20</sup>. Wyniki tych analiz w swoisty sposób nawiązują do współcześnie preferowanego partnerskiego, a nie patriarchalnego modelu rodziny<sup>21</sup> i do takiegoż związku między chłopakiem i dziewczyną, a także — przede wszystkim — do stereotypów egalitar-

<sup>14</sup> Por. J. KAŚ: *Kulturowy stereotyp mężczyzny i kobiety w środowisku wiejskim. Na materiale gwar orawskich*. „Język a Kultura”. T. 9...; N. SZYDŁOWSKA: *Mężczyzna-gospodarz w kulturze ludowej: (nie)zmienność tradycyjnego modelu*. W: *Męskość w kulturze...*; J. TAMBOR: *Stereotyp Ślązaka. Wykładowi obyczajowe i kulturowe*. W: *Wizerunki mężczyzny...*; też: *Mowa Górnolęzaków oraz ich świadomość etniczna*. Katowice 2008.

<sup>15</sup> Por. E. JĘDRZEJKO: „Gdzie te chłopy?”. *Mężczyzna w języku i tekstach kultury masowej*. W: *Wizerunki mężczyzny...*

<sup>16</sup> Por. B. REJAKOWA: *Kulturowe aspekty języka mody*. Lublin 2008; E. KWINTA: *Kobieta idealna, idealny mężczyzna w ogłoszeniach matrymonialnych*. „Język Polski” 2010, nr 4—5; M. KARWATOWSKA: *Twardy i niezależny czy nieśmiały i uczuciowy? Wizerunek mężczyzny w tekstach ogłoszeń towarzysko-matrymonialnych*. W: *Płeć języka...*

<sup>17</sup> Por. Z. MELOSIK: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków 2010.

<sup>18</sup> Por. P. ŁOZOWSKI: *Od dziecka do człowieka, czyli „być mężczyzną” w słownikach*. W: *Męskość w kulturze...*

<sup>19</sup> Por. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci...*; M. WACŁAWEK: *Płeć na pograniczu. Kilka refleksji wokół autostereotypu młodych w Polsce*. W: *Aktualnyja problemy palanistyki*. Red. S.A. VAŽNIK, A.A. KOŽYNAVA. Mińsk 2011; też: *Wokół rekonstrukcji stereotypu młodego. Definiowanie CHŁOPCA i CHŁOPAKA przez młodzież gimnazjalną*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 21. Katowice 2012.

<sup>20</sup> M. KARWATOWSKA: *Kreowanie obrazu chłopaka w czasopismach młodzieżowych (na materiale „Twista” i „Dziewczyny”)*. W: *Kreowanie światów w języku mediów*. Red. P. NOWAK, P. TOKARSKI. Lublin 2007, s. 293. Pośrednio nieco odmienny wizerunek *chłopaka* w prasie polskiej pojawia się też w monografii Wojciecha Kajtocha — jest to „fan” określonej muzyki, w tym „metalowiec” (W. KAJTOCH: *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*. T. 1. Kraków 2008).

<sup>21</sup> Por. I. BIELIŃSKA-GARDZIEL: *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*. Warszawa 2009.



nych<sup>22</sup> i wspomnianego wzorca *mężczyzny metroseksualnego*. Kreowane przez wielkonakładową prasę młodzieżową wizerunki osób młodych (w tym *chłopaka*) mają na celu stworzenie odpowiedniego, raczej bezkrytycznego konsumenta otwartego na komercyjną (pop)kulturę. Jeszcze innym prasowym źródłem wiedzy na temat językowo-kulturowych (w tym, mimo wszystko, w jakimś stopniu „medialnych”) portretów *chłopaka* są czytelniczne listy drukowane w prasie młodzieżowej. Bywają one obiektem badań<sup>23</sup>, co znajdzie odbicie również w niniejszej części publikacji.

Jak starałam się wykazać na podstawie recepcji literatury przedmiotu, wciąż stosunkowo niewiele pisze się o tym, co konkretnie językowo wyrażają młodzi użytkownicy polszczyzny, myśląc o chłopaku (zwłaszcza przy uwzględnieniu komponentu temporalnego). Niniejsze opracowanie jest próbą wypełnienia owej luki, a także pogłębienia i syntetyzacji moich wcześniejszych badań. Tekst stanowi przerezegowaną — skróconą — część mojej rozprawy doktorskiej: *(Auto)stereotyp DZIEWCZYNY i CHŁOPCA na podstawie współczesnych wypowiedzi młodzieży*<sup>24</sup>. Ze względu na poszerzenie (w porównaniu z wcześniejszymi próbami w postaci pojedynczych artykułów) obszaru badań, któremu towarzyszy zarazem potrzeba syntetyzacji (w przypadku dysertacji), przedstawione we wcześniejszych pracach wyniki mogły ulec lub uległy zmianie, zwłaszcza te dotyczące obliczeń procentowych. Niniejszy rozdział ma charakter raczej leksykocentryczny (pomija rozważania gramatyczne dotyczące analiz o charakterze morfologicznym czy składniowym): stara się mocniej uwypuklić naddatek konotacyjny, a więc intencję nadawczą, współtworzącą dany (odpowiedni) punkt widzenia. **Celem** jest tu odtworzenie — na podstawie wypowiedzi polskiej młodzieży — językowo-kulturowego, stereotypowego (i, siłą rzeczy, fragmentarycznego) wyobrażenia CHŁOPAKA<sup>25</sup>, które obejmuje cechy obligatoryjne i relewantne.

<sup>22</sup> Por. A. RATECKA: *Niedokończona egalitaryzacja — o władzy w polskich małżeństwach*. W: *Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. SLANY, B. KOWALSKA, M. ŚLUSARCZYK. Kraków 2011.

<sup>23</sup> Por. M. WACŁAWEK: *Stereotyp chłopca w prasie młodzieżowej z ostatnich lat PRL. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. Red. H. SYNOWIEC. T. 20. Katowice 2009; też: *W poszukiwaniu autostereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie listów nadesłanych do redakcji dwutygodnika „Cogito”)*. W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013.

<sup>24</sup> Dysertacja została napisana pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ Bernadety Niesporek-Szamburskiej, której za opiekę, wsparcie i krytyczne uwagi jeszcze raz serdecznie dziękuję. Kieruję również szczególne podziękowania do recenzentów monografii: dr hab. prof. UO Jolanty Nocoń oraz dr hab. prof. UŚ Jolanty Tambor — za życzliwość, a zarazem wnikliwą lekturę tekstu. Chciałabym także wyrazić swoją wdzięczność recenzent niniejszej książki, dr hab. prof. UKW Agnieszce Rypel, za cenne uwagi i wskazówki.

<sup>25</sup> Kapitalikami będę oznaczała te leksemy, które uznaję za nazywające pojęcia, w tym językowo-kulturowe stereotypy (np.: CHŁOPAK), kursywą zaś komponenty wchodzące w skład ogólnego stereotypu, w tym profile (np. *uczeń*, *kolega*).

Elementy nazywające i odpowiednio waloryzujące młodzieńca mogą ujawniać się kontekstowo.

Tekst składa się z czterech podrozdziałów i wieńczącego pracę zakończenia. Pierwsza część wprowadza w tematykę: skrótowo charakteryzuje kluczowe — jak sądzę — kategorie związane z teorią stereotypu, opisuje młodych w kontekście psychospołecznym, uzasadnia połączenie strategii badań ilościowych z jakościowymi, a także charakteryzuje specyfikę badań tekstowych i ankietowych. Punktem wyjścia rekonstrukcji oraz modyfikacji stereotypu CHŁOPAKA jest wcześniejsze odtworzenie jego „słownikowego”, a raczej „słownikowo-paremiologicznego” wizerunku. Powstały na tej bazie obraz jest raczej tradycyjny, zwłaszcza w kontekście danych wyekscerpowanych z przysłów — tekstów kultury, mających niejednokrotnie kilkunastowieczne utrwalenie. Zasadniczą część niniejszego opracowania stanowią dwa ostatnie podrozdziały. Podstawę materiałową pierwszego z nich tworzą dane tekstowe pochodzące z opublikowanych w czasopiśmie młodzieżowych listów: starszych (reprezentowanych przez numery „Filipinki” z lat 1979—1980, wzbogaconych o dane empiryczne<sup>26</sup>) i nowszych („Bravo”, „Popcorn”, „Twist”, „Viktor Gimnazjalista” i „Cogito” z lat 2009—2011). Ostatni podrozdział rekonstruuje obraz CHŁOPAKA na bazie danych ankietowych, uzyskanych dzięki przeprowadzonemu w 2010 roku badaniu wśród młodzieży gimnazjów i szkół średnich Polski południowej. Ta część weryfikuje i rozszerza wizerunek „listowy”.

Materiał językowy, uzyskany w ramach danych listowych i ankietowych, pozwala na wyróżnienie cech jądrowych (bazowych) oraz cech rzadszych, w tym peryferycznych; umożliwia także wyodrębnienie profili. Wykorzystanie materiałów tekstowych i empirycznych pochodzących z różnych okresów ma na celu pełniejsze uchwycenie stereotypowego językowo-kulturowego wyobrażenia CHŁOPAKA — pokazanie na przestrzeni trzydziestu lat trwałości lub zmienności obrazu/obrazów (czy też wybranych jego/ich elementów). Przyjęta strategia wydaje się dobra: przedstawia rekonstruowany wizerunek (lub rekonstruowane wizerunki) CHŁOPAKA na podstawie różnego typu danych językowych, nawiązuje do badań S—A—T<sup>27</sup> i uwzględnia czynnik temporalny. Jestem jednak świadoma niepełności i wybiórczości opisu oraz istnienia możliwości poszerzenia badań o inne rodzaje danych językowych. Mam jednak nadzieję, że choć w części praca ta uzupełnia aktualny stan wiedzy w eksplorowanym temacie.

<sup>26</sup> Dodatkowy materiał językowy został zaczerpnięty z książki Leona Niebrzydowskiego, który cytował wypowiedzi młodzieży w związku z własnymi badaniami o charakterze psychologicznym (L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa 1976).

<sup>27</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009; I. BIELIŃSKA-GARDZIEL: *Stereotyp rodziny...*

# 1. Podstawy teoretyczne i metodologiczne

## 1.1. Wokół stereotypu

Idea *stereotypu* jest wykorzystywana w różnych dyscyplinach naukowych. Najpierw pojawiła się w socjologii, potem w psychologii, następnie zaadaptowano ją w kolejnych dziedzinach: filozofii, antropologii kultury, etnografii, językoznawstwie, kulturoznawstwie, literaturoznawstwie, historii czy politologii. Ten powszechny i, wydawałoby się, utrwalony w myśli naukowej termin jest, w zależności od dyscypliny naukowej, tradycji badawczych, koncepcji autorskich, rozmaicie interpretowany. Problem istnienia stereotypów oraz ich roli w procesie poznania i działania ludzkiego jest wieloaspektowy, co wynika m.in. z ich polisemiczności: teoria stereotypu, będąc kategorią należącą *stricte* do danej dziedziny, jest zarazem zjawiskiem z jej pogranicza.

W potocznym rozumieniu *stereotyp* to utrwalone społecznie (i z trudnością ulegające zmianom), skrótowe, uproszczone i odpowiednio waloryzowane wyobrażenie, odnoszące się do jakiejś grupy ludzi, rzeczy lub zjawisk. Obiegowe, zwykle pejoratywne sądy na temat stereotypu na wiele lat zaciążyły na rozumieniu tego określenia<sup>28</sup>. Sam termin wywodzi się z języka greckiego i od dawna był używany do opisu procesu drukowania, w którym wykorzystywano gotowe, sztywne matryce zamiast pojedynczych czcionek<sup>29</sup>. Henryk Pietrzak wspomina, że pod koniec XIX wieku *stereotyp* zaczęto stosować również w psychiatrii, „odnosząc go do niezmiennych, uporczywie powtarzanych sposobów

---

<sup>28</sup> Negatywne rozumienie *stereotypu* funkcjonowało również w języku naukowym, gdzie niejednokrotnie był utożsamiany z *uprzedzeniem*.

<sup>29</sup> Por. I. KURCZ: *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*. „Kołokwia Psychologiczne”. T. 1: *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. CHLEWIŃSKI, I. KURCZ. Warszawa 1992.

ekspresji u [...] pacjentów”<sup>30</sup>. Jednak tym, który w 1922 roku wprowadził pojęcie w szerszy obieg, był Walter Lippmann.

Na podstawie lektury dzieł Lippmanna badacze<sup>31</sup> wyznaczają podstawowe cechy stereotypów, swoiście porządkujących rzeczywistość przed jej właściwym poznaniem. Są to: 1) uproszczenie i schematyzacja (gdyż człowiek: „nie jest Adamem i nie może nazywać rzeczy na nowo”<sup>32</sup>), 2) nacechowanie emocjonalne (pozytywne, negatywne lub neutralne), 3) duża odporność na zmiany, 4) perswazyjność, 5) powiązanie z językiem.

Stereotypy, w swoisty sposób segregując postrzeganą rzeczywistość, pokazują, które spośród docierających z otoczenia informacji należy dostrzegać, a które ignorować. Jak stwierdza Bernadeta Niesporek-Szamburska, posługiwanie się stereotypami „wynika z naturalnej skłonności umysłu do kategoryzowania obiektów”<sup>33</sup>. Taki mechanizm jest funkcjonalny, zwykle potwierdza już istniejące stereotypowe wyobrażenia, ponieważ pozwala skoncentrować się na zgodnych z nimi informacjach i odrzucać bodźce, które nie są adekwatne<sup>34</sup>. Zasięg stereotypizacji można rozpatrywać na trzech poziomach: globalnym (poziom ogólnych całości społecznych, np. narodowo-państwowych), segmentacyjnym (poziom uwzględniający podział społeczeństwa, np. pod względem wieku, płci, wykształcenia zawodu, rodzaju zamieszkania i przynależności regionalnej) i indywidualnym (poziom jednostki będącej elementem społeczeństwa)<sup>35</sup>. Aby uzmysłowić sobie znaczenie, jakie odgrywają procesy stereotypizacji, trzeba być świadomym faktu, że stanowią one część ludzkiej egzystencji i że można je internalizować wszędzie, np. poprzez procesy identyfikacyjne, grupy odniesienia, program i sposób kształcenia — zwłaszcza w zakresie nauczania historii i literatury — czy też poprzez sposób przyswajania tego, co propagują *mass media*<sup>36</sup>. Ważna jest zatem świadomość istnienia stereotypów oraz konsekwencji, jakie mogą nieść<sup>37</sup>.

<sup>30</sup> H. PIETRZAK: *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*. Rzeszów 2000, s. 13.

<sup>31</sup> Por. Z. GOSTKOWSKI: *Teoria stereotypu i poglądy na opinię publiczną Waltera Lippmanna*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1959. T. 5; A. KAPISZEWSKI: *Stereotypy Amerykanów polskiego pochodzenia*. Wrocław 1978; A. SCHAFF: *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa 1981; A.P. WEJLAND: *Obrazy grup społecznych. Studium metodologiczne*. Warszawa 1991; J. BLUSZKOWSKI: *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. Warszawa 2003.

<sup>32</sup> M. WALCZYŃSKA: *Jan Stanisław Bystron jako prekursor teorii stereotypu na gruncie polskim*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998, s. 304.

<sup>33</sup> B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie — na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013, s. 8.

<sup>34</sup> Por. T.D. NELSON: *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk 2003, s. 25.

<sup>35</sup> Por. J. BLUSZKOWSKI: *Stereotypy narodowe...*, s. 10—11.

<sup>36</sup> H. PIETRZAK: *Następstwa i efekty...*, s. 9.

<sup>37</sup> W studiach nad stereotypami należy zachować czujność badawczą, by nie popaść w — niosący negatywne konotacje — *stereotyp stereotypu*; por. J. BARTMIŃSKI: *Nasi sąsiedzi w oczach*

Ograniczenia objętościowe zmuszają mnie do znacznego skracania, pominięcia lub nadmiernego upraszczania bogactwa literatury fachowej, dotyczącej teorii stereotypu i jej recepcji, oraz do lakonicznego opisu najważniejszych — moim zdaniem — językoznawczych kategorii operacyjnych, niezbędnych w późniejszej analizie<sup>38</sup>. Badacze różnych dyscyplin naukowych są zgodni co do językowego charakteru stereotypów, część z nich mówi wprost, że nie ma stereotypów awerbalnych<sup>39</sup>, choć mogą być one wyrażane kategoriami pozawerbalnymi, np. wizualnie w formie karykatur<sup>40</sup>.

W kontekście lingwistycznych badań nad stereotypem pierwsze, podstawowe założenie dotyczy uznania nadrzędnej roli **potocznej odmiany języka** ogólnonarodowego. Nawiązuje ono do rozumienia języka potocznego w znaczeniu, jakie nadał mu Teun A. van Dijk: jako wykładnika „wspólnej bazy kulturowej”<sup>41</sup>. W takim ujęciu „polszczyzna potoczna traktowana jest jako podstawowy, fundamentalny styl językowy [...]. To nadaje badaniom potocznych konceptualizacji walor badań podstawowych”<sup>42</sup>. Przyjęte założenie jest kluczowe, pokazuje bowiem kulturowe utrwalenie w stereotypowych sądach potocznej (zdroworozsądkowej), subiektywnej, antropocentrycznej i — w określony sposób wartościowanej — wizji rzeczywistości pozajęzykowej.

Zasadą stanowiącą podstawę dalszych rozważań jest także wpisanie pojęcia *stereotyp* w ramy językowego obrazu świata (JOS), który należy traktować

---

studentów. W: *Narody i stereotypy*. Red. T. WALAS. Kraków 1995, s. 258; A.P. WEJLAND: *Obrazy grup społecznych...*, s. 10—11; D. SZAJNERT: *Stereotypy w komunikacji literackiej*. W: *Stereotypy w literaturze i tuż obok*. Red. W. BOLECKI, G. GAZDA. Warszawa 2003, s. 37; W. ŁUKASZEWSKI, B. WEIGL: *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej?*. W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Red. M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 2001, s. 44—66. Funkcjonowanie omawianego zjawiska na pograniczu wielu dyscyplin, możliwe dzięki wieloznaczności i nieostrości samego pojęcia, może z niego czynić kategorię (zbyt) rozmytą, rodząc m.in. niebezpieczeństwo nadmiernego (czasem nieuprawnionego) użycia terminu w różnych typach dyskursów (por. Z. CHLEWIŃSKI: *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. „Kolokwia Psychologiczne”. T. 1..., s. 9).

<sup>38</sup> Trzeba dodać, że właściwie w każdym większym opracowaniu traktującym o naturze stereotypów można znaleźć mniej lub bardziej wyczerpujące omówienie dorobku naukowego dotyczącego tej kategorii oraz próby jej systematyzacji, por. H. PIETRZAK: *Następstwa i efekty...*; M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA: *Wstęp. Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*. W: *Stereotypy i uprzedzenia...*; T.D. NELSON: *Psychologia uprzedzeń...*; J. BARTMIŃSKI: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007; I. BIELIŃSKA-GARDZIEL: *Stereotyp rodziny...*; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy...*

<sup>39</sup> Por. A. SCHAFF: *Stereotypy a działanie...*, s. 37, 44.

<sup>40</sup> Por. J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 374.

<sup>41</sup> T.A. DIJK, VAN: *Dyskurs polityczny i ideologia*. „Etnolingwistyka” 2003, nr 15, s. 7.

<sup>42</sup> *Język — wartości — polityka...*, s. 28.

jako projekcję i swoistą interpretację obrazu świata (rzeczywistości) w języku<sup>43</sup>. W swojej pracy wykorzystuję takie rozumienie terminu i pojęcia *stereotyp*, które reprezentuje „orientacja etnolingwistyczna”<sup>44</sup>. Za Jerzym Bartmińskim *stereotyp* rozumiem

[...] jako subiektywnie determinowane wyobrażenie przedmiotu obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące [...], oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych. To rozumienie stereotypu uwzględnia zarówno aspekt semantyczny, jak i formalny, nie przeciwstawia stereotypów językowych (formalnych) stereotypom mentalnym, raczej — przeciwnie — łączy je w możliwie szerokim sensie<sup>45</sup>.

Stereotypowy językowo-kulturowy obraz jest utrwalony przede wszystkim pod względem znaczenia, może być również ustabilizowany formalnie. Bartmiński, uznając potoczny charakter i społeczno-kulturowe utrwalenie stereotypów, nadaje im walor nie tylko wartościująco-emocjonalny, ale też poznawczy, co motywuje przede wszystkim posiadaniem *ziarna prawdy*. Badacz (inaczej niż Adam Schaff<sup>46</sup>) zbliża więc *stereotyp* do *pojęcia*<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> Por. J. MAĆKIEWICZ: *Co to jest „językowy obraz świata”*. „Etnolingwistyka” 1999, z. 11, s. 12; R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1990, s. 44; J. BARTMIŃSKI: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz...*, s. 110. Badacze nie są w pełni zgodni, co do ścisłego rozumienia terminu „JOS”, np. Renata Grzegorczykowa w JOS uwypukla znaczenie: „struktury pojęciowej utrwalonej (zakrzepłej) w systemie danego języka” (R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu...*, s. 43), a Ryszard Tokarski rolę reguł gramatycznych oraz semantycznych leksyki (R. TOKARSKI: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Współczesny język polski...*, s. 366). Na potrzeby pracy przyjmuję definicję zaproponowaną przez Jerzego Bartmińskiego (J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 12), uznając ją za najbardziej funkcjonalną, gdyż zakładającą badanie szeroko rozumianych danych językowych (systemowych, tekstowych i ankietowych). W takim ujęciu można zawrzeć również to, co Wojciech Kajtoch określa jako TOS, czyli *tekstowy obraz świata* (W. KAJTOCH: *Językowe obrazy świata...*, T. 1, s. 14—15). Niektórzy badacze używają również terminu MOS — *medialny obraz świata* (D. KĘPA-FIGURA, P. NOWAK: *Językowy obraz świata a medialny obraz świata*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2006, nr 1—2, s. 51—62).

<sup>44</sup> W. CHLEBDA: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. „Język a Kultura”. T. 12..., s. 32.

<sup>45</sup> J. BARTMIŃSKI: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu „matki”*. „Język a Kultura”. T. 12..., s. 64. Cytowana definicja — uwzględniająca sugestię jego twórcy w sprawie usunięcia słowa „obraz” (I. BIELIŃSKA-GARDZIEL: *Stereotyp rodziny...*, s. 27, przypis 9) — jest szeroka i funkcjonalna: wyrosła z doświadczeń badawczych lubelskiego koła etnolingwistycznego, a na jej kształt wpłynęła ewolucja myśli językoznawczej na temat stereotypu (por. S.M. TOŁSTAJA: *Stereotyp w „języku kultury”*. „Język a Kultura”. T. 12..., s. 99—104; J. BARTMIŃSKI: *Podstawy lingwistycznych badań...*; I. BIELIŃSKA-GARDZIEL: *Stereotyp rodziny...*, s. 24 i n.).

<sup>46</sup> Por. A. SCHAFF: *Stereotypy a działanie...*

<sup>47</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Stereotypy mieszkają w języku...*, s. 72—73.



Tworzenie stereotypów jest integralnym elementem języka naturalnego. Proces stereotypizacji (wraz z odpowiednim wartościowaniem) może dotyczyć różnych przejawów rzeczywistości postrzeganej przez człowieka<sup>48</sup> — zawsze jednak jest to ujęcie antropocentryczne: pokazuje subiektywny *punkt widzenia* i określoną, indywidualną *perspektywę*<sup>49</sup>. Siła illokucyjna i perlokucyjna stereotypowych sądów wynika z nieuzasadnionego, nieprecyzyjnego i nieobiektywnego generalizowania, tzn. przypisywania: „jakieś właściwości wszystkim obiektom gatunku określanego za pomocą tej nazwy”<sup>50</sup>. Takie ujęcie powoduje, że stereotypy zasadniczo nie są weryfikowalne. Nieodłącznie wiążą się za to z *kategoryzowaniem*, które, porządkując i tym samym upraszczając świat, ułatwia jednostce funkcjonowanie w rzeczywistości<sup>51</sup>. Funkcjonowanie stereotypów jako kulturowo utrwalonych w świadomości społecznej swoistych konceptów wiąże się z pewnym relatywizmem:

[...] co dla jednej osoby jest słuszne, dla innej osoby takim być nie musi. Stereotypy zatem, choć znane wszystkim uczestnikom danej kultury, nie muszą być przez nich w całości podzielane i najczęściej nie są<sup>52</sup>.

Stereotypowy obraz jest zatem podmiotowy i subiektywny.

Na poziomie analizy materiału językowego, pozwalającego odtworzyć językowo-kulturowe wyobrażenia danego obiektu, przydatne jest użycie jeszcze dwóch innych terminów: *konceptualizacja* (werbalizacja postrzegania zmysłowego, „znaczenie związane z daną wypowiedzią”<sup>53</sup>) oraz *konkretyzacja* (uszczegółowienie)<sup>54</sup>.

Autorzy z kręgu etnolingwistycznego podkreślają znaczenie strukturalno-językowych wykładników stereotypizacji związanych z powtarzalnością, którą można zbadać statystycznie (wykorzystując m.in. odpowiednio przygotowany, wystandaryzowany arkusz ankiety), oraz z utrwaleniem w języku (określanym przez badanie znaczenia leksemów, ich derywatów, łączliwości składniowej i leksykalnej, metafor, frazeologizmów, przysłów, tekstów kliszowanych). Optymalną bazę materiałową prac nad językowo-kulturowym stereotypem określonego obiektu tworzą dane trojakiego rodzaju: systemowe — na potrzeby mojej pracy ograniczone do słownikowych (**S**), ankietowe (**A**) i tekstowe (**T**).

<sup>48</sup> W badaniach językoznawczych (inaczej niż w socjologicznych czy psychologicznych) stereotypizacja nie ogranicza się jedynie do ludzi.

<sup>49</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 78—79.

<sup>50</sup> J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe...*, s. 377.

<sup>51</sup> Por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy...*, s. 8.

<sup>52</sup> G. HABRAJSKA: *Stereotyp w komunikacji*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1, s. 14.

<sup>53</sup> V. EVANS: *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 2009, s. 55.

<sup>54</sup> Por. R. LANGACKER: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin 2001. Red. H. KARDELA, P. ŁOZOWSKI. Lublin 2005, s. 174; V. EVANS: *Leksykon językoznawstwa...*, s. 56.

W rekonstrukcji językowo-kulturowego obrazu istotne jest wydzielenie cech stereotypowych, „odróżnienie ich od cech nietypowych, rzadkich, okazjonalnych i ustalenie w ten sposób rzeczywistej pojemności stereotypu”<sup>55</sup>, co zazwyczaj nie jest zadaniem łatwym. Z zebranego materiału badawczego należy wyłonić cechy opisujące obiekt<sup>56</sup>, sprowadzić je do mniejszej liczby **cech deskryptorowych**<sup>57</sup>, które mogą łączyć się w większe wiązki cech, czyli **syndromy**<sup>58</sup> — w przypadku mojej pracy tworzące odpowiednie odłamki stereotypu (jeszcze nie profile/warianty).

Należy pamiętać o zachowaniu ostrożności badawczej, nie powinno się ignorować cech werbalizowanych tylko w pojedynczych przykładach:

Lista cech zwykle jest „wygasająca” z punktu widzenia ich częstości, jednak nawet cechy podawane jednorazowo powiązane są ze sobą — i z cechami częstszymi — siecią wzajemnych implikacji, nie można ich więc z góry uznawać za nieważne z punktu widzenia treści stereotypu<sup>59</sup>.

Takie ujęcie z jednej strony zakłada zmienność kulturowo uwarunkowanych stereotypów<sup>60</sup>, z drugiej zaś — dystans do uzyskanych wyników, ograniczonych liczebnością, czasem, a także innymi czynnikami, w tym: psycho- i socjolingwistycznymi czy, szerzej, kulturowymi osób wypowiadających się.

Zakładam, że odtwarzany na podstawie badań danych słownikowych, tekstowych i ankietowych stereotypowy obraz CHŁOPAKA będzie mieć złożoną strukturę radialną o rozmytych granicach. Oprócz cech jądrowych (najbardziej typowych, reprezentatywnych) znajdujących się w **bazie** (centrum)<sup>61</sup> stereotypu, będą poja-

<sup>55</sup> J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe...*, s. 381.

<sup>56</sup> Ze względów *stricte* stylistycznych podczas analizy materiału cechy te będą wymieniane określać jako: *konkretyzacja, konceptualizacja, przykład, egzemplifikacja* lub *werbalizacja*. Jestem świadoma przyjętego uproszczenia.

<sup>57</sup> Za *deskryptor* uznaję: „metawyrażenie nadbudowane nad wyrażeniami bliskimi/tożsamyymi semantycznie” (*Język — wartości — polityka...*, s. 39).

<sup>58</sup> Pojęcie *syndromu* wywodzi się z amerykańskich badań antropologicznych nad stereotypem. Na grunt polski zostało zaadaptowane przez Adama Kapiszewskiego (A. KAPISZEWSKI: *Stereotypy Amerykanów...*) i rozpropagowane przez badaczy JOS.

<sup>59</sup> J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe...*, s. 377.

<sup>60</sup> Por. J. PANASIUK: *O zmienności stereotypów*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.

<sup>61</sup> W takim znaczeniu *baza* może być łączona z *prototypem* rozumianym jako: „Stosunkowo abstrakcyjna reprezentacja mentalna, która gromadzi kluczowe atrybuty czy cechy najlepszych przykładów danej kategorii. Prototyp jest zatem postrzegany jako schematyczna reprezentacja najistotniejszych, centralnych właściwości kojarzonych z elementami danej kategorii” (V. EVANS: *Leksykon językoznawstwa...*, s. 112; por. także: B. RUDZKA-OSTYŃ: *Z rozważań nad kategorią przypadku*. Red. E. TABAKOWSKA. Kraków 2000, s. 260). Przyjęte tu za Vyvyanem Evansem rozstrzygnięcie jest częściowo zbieżne z propozycjami polskich badaczy: J. MAĆKIEWICZ: *Co to jest...*, s. 13; R. GRZEGORCZYKOWA: *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teo-*



wiać się elementy mniej typowe i zapewne frekwencyjnie rzadsze (w tym peryferyczne). Przyjmuję również, że: „Stereotyp — jak wszystkie jednostki języka — podlega wariantowości motywowanej kulturowo, sytuacyjnie i kontekstowo”<sup>62</sup>, co oznacza, że baza staje się (czy raczej może stać się) podstawą do derywowania **profilu**<sup>63</sup>, które powstają przez: „uwypuklenie struktury podrzędnej w obszerniejszej jednostce”<sup>64</sup>. W niniejszym opracowaniu pojęcie *profilu* ściśle łączy się z funkcjonowaniem denotatu w ramach określonych ról społecznych. W stereotypowym językowo-kulturowym wyobrażeniu CHŁOPAKA wyróżniam trzy profile: *ucznia, partnera, kolegi*<sup>65</sup>. W językowych konkretyzacjach warianty te mogą być odpowiednio **waloryzowane**, stąd później wyodrębnione **typy** (np. *dobrego/ złego*). Na przyjęty podział nakłada się struktura **aspektowa** (fasetowa)<sup>66</sup>.

*riach semantycznych*. „Język a Kultura”. T. 12...; G. HABRAJSKA: *Prototyp — stereotyp — metafora*. „Język a Kultura”. T. 12...

<sup>62</sup> J. BARTMIŃSKI: *Czy „językowy” jest tylko stereotyp „formalny”?* (W odpowiedzi Profesora Świetłanina Tołstojowej). „Język a Kultura”. T. 12..., s. 107.

<sup>63</sup> *Profil* (wariant) interpretuję za J. Bartmińskim (*Czy „językowy” jest tylko stereotyp...*, s. 108) i innymi badaczami lubelskiej szkoły etnolingwistycznej (por. *Język — wartości — polityka...*, s. 25). Odmienne *profil* (tożsamy z desygnatem) rozumie Elżbieta Tabakowska (por. B. RUDZKA-OSTYN: *Z rozważań nad...*, s. 259) i Ronald Langacker (*Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin 2001. Lublin 2005, s. 172, 175).

<sup>64</sup> V. EVANS: *Leksykon językoznawstwa...*, s. 107. Takie założenie wiąże się z przyjęciem znaczenia *profilowania* (procesu tworzenia profilu) zaproponowanym przez badaczy JOS, nawiązującym do prac Anny Wierzbickiej. Termin ten rozumiem więc jako „kreowanie subiektywnego wariantu obrazu z określonego miejsca obserwacji i w określonej perspektywie” (J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 107). Podobną definicję daje Elżbieta Tabakowska (B. RUDZKA-OSTYN: *Z rozważań nad...*, s. 260), natomiast odmienną Ronald Langacker (*Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993. Lublin 1995; U. MAJER-BARANOWSKA: *Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce*. „Etnolingwistyka” 2004, z. 16).

<sup>65</sup> Podobnie można wyodrębnić profil(e) CHŁOPAKA jako *członka rodziny — syna, brata* (czy *kuzyna*), jednak w przypadku objętego badaniem materiału nie jest to w pełni funkcjonalne: zebrane listy konkretyzowały nie tyle samych młodych jako członków rodziny, co ukazany z ich punktu widzenia obraz pozostałych przedstawicieli rodziny (przede wszystkim *matki i ojca*).

<sup>66</sup> W niniejszym opracowaniu podział na **aspekty** potraktowałam jako **dodatkowe kryterium**, szczególnie pomocne w opisie cech charakteru, zachowań i postaw CHŁOPAKA. Wyodrębniłam następujące aspekty: intelektualne, psychospołeczne (łącznie: psychiczne, psychospołeczne i społeczne), etyczne i kulturowe. Ponadto w ramach opisu wyglądu CHŁOPAKA *explicite* wyróżniony jest aspekt kulturowy, a *implicite* — fizyczny, biologiczny i estetyczny. Wskazane aspekty nawiązują do praktyki Jerzego Bartmińskiego i jego następców, ale — zgodnie z założeniem — nie są jej wierną kopią, ponieważ w tradycji badawczej JOS wydziela się następujące aspekty: psychiczny, społeczny, psychospołeczny, kulturowy, bytowy, polityczny, ideologiczny, ekonomiczny, religijny (J. BARTMIŃSKI, I. LAPPO, U. MAJER-BARANOWSKA: *Stereotyp Rosjanina i jego profilowanie we współczesnej polszczyźnie*. „Etnolingwistyka” 2002, nr 14; J. BARTMIŃSKI: *Stereotypy mieszkają w języku...*; *Język — wartości — polityka...*; A. NIEWIARA: *Kształty polskiej tożsamości. Potoczny dyskurs narodowy w perspektywie etnolingwistycznej (XVI—XX w.)*. Katowice 2010). Jak przyznaje Małgorzata Brzozowska, omawiając metodologię, przebieg badań

Podstawą analizy materiału językowego w tej części książki jest teoria stereotypu w kontekście relacji „swój” — „obcy” („inny”), czyli relacji **autostereotyp** — **heterostereotyp**. Zazwyczaj obraz „swojego” („swoich”) wartościowany jest *in plus*, a „obcego” („obcych”) *in minus*<sup>67</sup>. Obraz autostereotypowy stanowi zespół cech, właściwości, zachowań i postaw przypisanych własnej grupie, tworzonych przez nią i jej dotyczących. Jest to ważny rodzaj samoidentyfikacji i autooceny, konstytuuje bowiem wspólnotę, w opozycji do prawdziwego czy też wykreowanego „innego”, czyli obrazu heterostereotypowego. Jak zauważa Ewa Kołodziejek: „[...] stereotypy obcego i autostereotypy splatają się wzajemnie, tworząc jedno z podstawowych narzędzi porządkowania świata”<sup>68</sup>. W mojej pracy różnica między auto- i heterostereotypem będzie dotyczyć  **płci kulturowej (gender)**<sup>69</sup>, a dokładnie — językowo-kulturowych ujęć CHŁOPAKA postrzeganego przez nastoletnich (ewentualnie dwudziestoletnich) użytkowników polszczyzny. Wykorzystana kategoria *gender* nie jest tożsama z płcią biologiczną (naturalną): tworzy nową jakość — jest jej kulturową, utrwaloną w mentalności i języku „nadbudową”, oznacza psychiczne i kulturowe poczucie „bycia kobietą lub mężczyzną” wraz z odpowiednim repertuarem norm, wartości i zachowań przypisanych społecznie tej płci<sup>70</sup>. Zmienność kultury zakłada również zmienność postrzegania *gender*, gdyż kategoria płci: „stanowi ważny element językowego obrazu świata z uwagi na fakt, że język utrwała stereotypy dotyczące płci, przekonania o tym, czym jest kobiecość, a czym męskość”<sup>71</sup> — w przypadku młodych użytkowników polszczyzny będzie to kulturowa seksualność jeszcze nie w pełni wykształcona. Wykorzystanie kategorii *gender* w badaniach nad stereotypem pozwala (za Martą Nowosad-Bakalarczyk) wyróżnić „męski” i „żeński” punkt widzenia wraz z przyjęciem właściwej perspektywy:

i założenia terminologiczne przyjęte w raporcie *Język — wartości — polityka*: „Nie jest możliwa pełna obiektywizacja operacji wyodrębniania aspektów. Są one uwikłane w subiektywne postrzeganie rzeczywistości i niekiedy wykluczają się wzajemnie. Ich wyodrębnienie okazało się jednak istotnym narzędziem interpretacji danych, pozwalającym ujawnić pewne niedostrzegalne parametry zmian [...]” (*Język — wartości — polityka*..., s. 41—42).

<sup>67</sup> Por. J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe*..., s. 388; J. PANASIUK: *O zmienności stereotypów*..., s. 93.

<sup>68</sup> E. KOŁODZIEJEK: *Człowiek i świat w języku subkultur*. Szczecin 2005, s. 199—200.

<sup>69</sup> To ujęcie mniej standardowe — na gruncie polskiego językoznawstwa określenia *autostereotyp* i *heterostereotyp* zwykle pojawiają się w badaniach grup narodowościowych, por. J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe*..., s. 387—388; R. PIĘTKOWA: *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHELNIK, J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 100—101.

<sup>70</sup> O znaczeniu *gender* piszą m.in. Dorota Brzozowska (*Terminy „feminizm”, „seksizm”, „gender” we współczesnym języku polskim*. „Język Polski” 2003. T. LXXXIII, z. 4—5) i Ewa Siatkowska (*Konkurencja czynników zewnętrznych i wewnętrznych w tworzeniu polskich i czeskich feminatiwów [przyczynek do badań nad płcią kulturową]*. W: *Oblicza płci*...).

<sup>71</sup> Z. KŁOCH: *Język i płeć. Różne podejścia badawcze*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1, s. 148.

[...] płeć respondenta jest istotnym czynnikiem wpływającym na kształt udzielanej odpowiedzi, a to — jak sądzę — stanowi przesłankę do postawienia hipotezy, że także konceptualizacje pewnych fragmentów językowego obrazu świata, dokonywane przez kobiety i mężczyzn są różne. [...] punkt widzenia — odpowiednio męski lub żeński — i związana z nim perspektywa oglądu — wpływają na jakość ewokowanych skojarzeń<sup>72</sup>.

Zakładam, że taka tendencja może ujawniać się również w moich badaniach, zarówno eksperymentalnych, jak i tekstowych. Przyjęcie istnienia odmiennych perspektywy i punktów widzenia — „męskich” (a dokładnie: „chłopięcych”) i „żeńskich” (ściślej — „dziewczęcych”) pozwala założyć, że badani mogą wskazywać w opisywanym obiekcie cechy odmienne lub te same, ale z różną częstotliwością, poza tym inny może być dobór i hierarchia aspektów, w ramach których będzie opisywany denotat. Akceptacja kulturowo odmiennych „męskich” („chłopięcych”) i „żeńskich” („dziewczęcych”) punktów widzenia jest więc uznaniem rozróżnienia ujęć auto- i heterostereotypowego.

Ze względu na zrelatywizowane płciowo, wiekowo i językowo rodzaje perspektyw i punktów widzenia oraz adekwatne do nich schematy mentalne<sup>73</sup> zakładam, że rekonstruowane stereotypowe wyobrażenie CHŁOPAKA będzie fragmentaryczne, subiektywne i, być może, niespójne (może nawet zawierać informacje wykluczające się), gdyż łączyć będzie w sobie różnorodne (ograniczone czasem, środowiskiem, materiałem itp.) obrazy<sup>74</sup>.

## 1.2. Rozwój poznawczy, psychofizyczny i socjalizacja młodych

Ogólne słowniki języka polskiego definiują *młodość* jako okres życia między dzieciństwem a wiekiem dojrzałym. Problematiczne jest określenie początkowych, a przede wszystkim końcowych granic tego procesu<sup>75</sup>. Zwyczajowo uznaje się, że początek młodości wyznacza kryterium biologiczne — *pokwitanie*. Trudność w określeniu końcowych granic wynika z relatywności uznawa-

<sup>72</sup> M. NOWOSAD-BAKALARCZYK: *Męski i żeński punkt widzenia w językowym obrazie świata*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, R. NYCZ. Lublin 2004, s. 279, 286.

<sup>73</sup> Por. A. KLUBA: *Męski i kobiecy „światopogląd” — style konwersacyjne a płeć*. W: *Punkt widzenia w języku...*, s. 261—276.

<sup>74</sup> Por. R. TOKARSKI: *Światy za słowami...*, s. 321.

<sup>75</sup> Por. R. LEPPERT: *Młodość — świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków 2002, s. 12 i n.; A. BIRCH, T. MALIM: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa 1995, s. 120.

nych modeli zachowań oraz zwiększającej się ich różnorodności. Zazwyczaj adolescencję dzieli się na dwa etapy<sup>76</sup>:

- adolescencja wczesna (wiek dorastania) — od 11. do ok. 18. roku życia; w tym okresie wykształcone zostają dwie zdolności: dawania nowego życia oraz kształtowania własnego; około 16. roku życia, w wyniku nasilenia określonych, negatywnie odczuwanych czynników społecznych, kulturowych i osobowościowych, dochodzi do tzw. „kryzysu młodzieńczego”; końcowa granica wieku dorastania (16., 17., 18. rok życia) ma charakter umowny, „ponieważ następuje wówczas znaczne różnicowanie się dalszych warunków rozwoju”<sup>77</sup>, a więc np. podjęcie dalszej nauki lub pracy zawodowej, wczesne zawieranie małżeństwa, wczesne rodzicielstwo itp.;
- adolescencja późna (wiek młodzieńczy) — od 16—18. do ok. 25. roku życia<sup>78</sup>; w psychologii rozwojowej jest to okres najslabiej zbadany<sup>79</sup>; w okresie późnej adolescencji wcześniejsze bunty, zmienności nastrojów itp. zostają stłumione lub zażegnane; Kazimierz Czarnecki, charakteryzując wiek młodzieńczy, pisze:

Młodzież tego okresu ma już za sobą „kłopoty” intensywnego dojrzewania biologicznego, uczuciowego, intelektualnego oraz społecznego i moralnego dorastania. [...] Umysł w okresie młodzieńczości osiąga najwyższą sprawność i wydajność (uwaga, pamięć, twórcze myślenie). Krystalizują się zainteresowania zawodowe, pogląd na świat. Stabilizacji ulegają poglądy dotyczące spraw społecznych, moralnych, religijnych, politycznych. Młodzież stara się w pełni świadomości i odpowiedzialności osiągnąć to wszystko, co jest możliwe<sup>80</sup>.

<sup>76</sup> Por. I. OBUCHOWSKA: *Adolescencja*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życiowych człowieka*. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa 2000, s. 152—155; też: *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa 1996.

<sup>77</sup> A. MATCZAK: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa 2003, s. 227.

<sup>78</sup> Kazimierz Czarnecki proponuje bardziej szczegółowy podział w obrębie grupy na **młodość wczesną** (19—20 lat), **średnią** (21—23) i **późną** (24—25) (por. *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka: dla studentów pedagogiki wyższych szkół zawodowych*. Sosnowiec 2007, s. 98—100). Z badań socjologów wynika, że współcześnie w Polsce cezurą wiekową, wyznaczającą koniec młodości i początek dorosłości, jest (mniej więcej) 30. rok życia: „»Trzydziestka« to dzisiaj nowa norma [...]. Młodzi Polacy rezerwują sobie więcej czasu na przyjęcie ról dorosłości niż ich rodzice czy dziadkowie, zaś mężczyźni jeszcze trochę więcej czasu od kobiet” (E. KRZAKLEWSKA: *Wzory wchodzenia w dorosłość z perspektywy genderowej*. W: *Kalendarz genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. ŚLANY, B. KOWALSKA, M. ŚLUSARCZYK. Kraków 2011, s. 251).

<sup>79</sup> Por. K.M. CZARNECKI: *Psychologia rozwojowa...*, s. 94; I. OBUCHOWSKA: *Drogi dorastania...*, s. 15.

<sup>80</sup> K.M. CZARNECKI: *Psychologia rozwojowa...*, s. 95.

Okres późnej adolescencji nie jest jednak pozbawiony problemów psychicznych, psychologicznych, wychowawczych itd. Młodzi starają się je rozwiązać w różny sposób, a droga, jaką wybiorą, w znaczący sposób wpłynie na: „końcowy etap formowania się dojrzałości i wielostronnie rozwiniętej osobowości”<sup>81</sup>.

Ze względu na rodzaj wykorzystanego w niniejszym opracowaniu materiału badawczego (tekstowego — listy publikowane w czasopismach młodzieżowych, oraz eksperymentalnego — ankiety przeprowadzone wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych) cenne wydaje się przede wszystkim skrótowe przedstawienie najważniejszych cech właściwych okresowi wczesnej adolescencji (wieku dorastania). Zakładam, że większość materiału objętego badaniem jest autorstwa młodzieży reprezentującej przede wszystkim ten okres oraz pierwszy etap wieku młodzieńczego (wczesną młodość — zob. przypis 78).

Proces dorastania związany jest ze zmianą sposobu postrzegania siebie w kontekście jednostkowym i społecznym. Typowy w tym wieku jest egocentryzm — koncentrowanie się na sobie, obserwowanie siebie. Wzmoczony rozwój fizyczny i psychiczny łączy się z intensyfikacją przeżyć oraz działań, a także rozpadem „bezpiecznego” świata dzieciństwa<sup>82</sup>. W tym okresie znaczące jest odmienne — uwarunkowane płciowo — tempo fizycznego dojrzewania<sup>83</sup>.

Tradycyjnie (stereotypowo) uznaje się młodość za okres konfliktów i różnego rodzaju zaburzeń<sup>84</sup>. Okres ten charakteryzuje się labilnością emocjonalną i nadpobudliwością, przejawia się w zmienności nastrojów i zachowań. Jak podkreśla Irena Obuchowska: „Dorastający stają się drażliwi, niespokojni ruchowo [...]”; chłopcy bywają agresywni, miewają wybuchy złości”<sup>85</sup>. Rodzaj przeżywanych konfliktów zależy od licznych indywidualnych i społeczno-wychowawczych uwarunkowań i wpływa na dalszy rozwój jednostki. Niestabilność emocjonalna oraz konfliktowy charakter czasu adolescencji mogą prowadzić do młodzieńczej depresji, a nawet autoagresji i prób samobójczych.

W młodości kształtuje się krytycyzm myślenia, analizowanie, ocenianie i selekcjonowanie otrzymywanych informacji, z czym związane jest

[...] stopniowe uniezależnienie się od autorytetów. Powstaje zarazem zdolność do pojmowania relatywności pewnych prawd oraz rozumienia umowności niektórych społecznie przyjętych ustaleń (np. umownego charakteru nazw, niektórych przepisów itp.)<sup>86</sup>.

<sup>81</sup> Tamże, s. 100.

<sup>82</sup> I. OBUCHOWSKA: *Drogi dorastania...*, s. 5.

<sup>83</sup> Tamże, s. 11.

<sup>84</sup> Współcześnie część psychologów uważa, że nie jest to zjawisko aż tak częste czy intensywne, jak sądzono (por. A. BIRCH, T. MALIM: *Psychologia rozwojowa...*, s. 120—121, 124—126).

<sup>85</sup> I. OBUCHOWSKA: *Drogi dorastania...*, s. 12.

<sup>86</sup> A. MATCZAK: *Zarys psychologii rozwoju...*, s. 228—229.

Krytycyzm myślenia ma wpływ na weryfikację obrazu innych ludzi, w tym potrzebę bliższych związków z wybranymi osobami. Następuje przewartościowanie w kontekście uznawanych przez młodzież osób znaczących, w tym autoritetów. Ważne są odpowiednie relacje już nie tylko z rodziną<sup>87</sup>. Funkcję osób znaczących zaczynają pełnić idole. Ich podziwianie może wiązać się z naśladownictwem, nawet bezkrytycznym. Preferowani są także rówieśnicy. Psycholodzy tego typu relacje dzielą na trzy schematyczne kategorie: *bliscy przyjaciele, paczki, grupy*<sup>88</sup>. Przyjaźń w okresie młodzieńczym jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na poprawny przebieg socjalizacji i dalsze okresy życia jednostki. Bliscy przyjaciele mogą zwiększyć i poprawić samoocenę, a także zapewnić poczucie bezpieczeństwa, budując atmosferę lojalności i zaufania. W kontekście relacji rówieśniczych należy również wspomnieć o konformizmie, bezkrytycznym przyjmowaniu modnych i lansowanych wzorów, norm, zachowań, wartości, sposobu ubierania się itp. preferowanych przez daną grupę.

Ogromne znaczenie na sposób postrzegania siebie i innych (w tym rówieśników) ma socjalizacja — proces kształtowania się jednostki, przekazania jej obowiązującego w danym społeczeństwie systemu wartości, zasad i norm, tak, by mogła stać się jego pełnoprawnym członkiem<sup>89</sup>, co wiąże się z wychowywaniem. Socjalizacja sprzyja przekazywaniu stereotypowych sądów<sup>90</sup>. Internalizacja kultury, w tym związanych z nią danych schematów zachowań i postaw, w swoisty sposób określa tożsamość i płeć kulturową jednostek: „Komunikaty otoczenia wysyłane do dziewczynek (kobiet) i chłopców (mężczyzn), naznaczane są odpowiednimi etykietkami, ewaluacją ich zachowań — to wszystko może być podporządkowane kategoriom płciowym”<sup>91</sup>. Jak podkreśla Zbyszko Melosik:

[...] nie wystarczy urodzić się kobietą lub mężczyzną, aby nimi być. To zdolność jednostki do ucieleśnienia aktualnych oczekiwań przesądza o usytuowaniu jej na społecznie skonstruowanym kontinuum męskość — kobiecość<sup>92</sup>.

<sup>87</sup> O roli rodziców w kontekście kształtowania się obrazu *męskości i kobiecości* traktują m.in. następujące prace: K. POSPISZYL: *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa 1980; *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Red. M. FUSZARA. Warszawa 2008; S. FORWARD: *Toksyczni rodzice*. Warszawa 2006; B. HARWAS-NAPIERAŁA: *Kształtowanie się tożsamości płciowej: niektóre rodzinne uwarunkowania*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 4.

<sup>88</sup> Por. A. BIRCH, T. MALIM: *Psychologia rozwojowa...*, s. 128.

<sup>89</sup> Por. M. NOWAK: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa 2008, s. 212.

<sup>90</sup> Por. D. PANKOWSKA: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, s. 19.

<sup>91</sup> A. KWIATKOWSKA: *Siła tradycji i pokusa zmiany, czyli o stereotypach płciowych*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. MILUSKA, P. BOSKI. Warszawa 1999, s. 152.

<sup>92</sup> Z. MELOSIK: *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie porównawczej*. W: *Męskość — kobiecość...*, s. 174.



Stereotypizacja „płciowa” dokonuje się już od momentu narodzin<sup>93</sup>. Poprzez gesty, ton głosu, kupowane zabawki, ubrania, uczesanie itp. otoczenie dziecka wpaja mu kulturową przynależność płci<sup>94</sup>. Zatem w dzieciństwie i młodości, w toku socjalizacji, dochodzi do mentalnego i kulturowego utrwalenia obrazu płci — *kobiety i mężczyzny*: ich odmiennego repertuaru potrzeb, zachowań i ról społecznych, preferowanych wartości.

Stereotypowy wizerunek zewnętrzny mężczyzny wiąże się z takimi atrybutami, jak<sup>95</sup>: wysoki wzrost, siła, odpowiednia budowa ciała (szerokie ramiona,

<sup>93</sup> Por. A. CHYBICKA, N. KOSAKOWSKA-BEREZECKA: *Kilka słów od redaktorek niniejszej publikacji...* W: *Miedzy płcią a rodzajem — teorie, badania, aplikacje*. Red. A. CHYBICKA, N. KOSAKOWSKA-BEREZECKA. Kraków 2010, s. 9.

<sup>94</sup> Szerzej o socjalizacji w kontekście płci kulturowej pisali m.in. Magda Karkowska i Tomasz Skalski (*Kultura — socjalizacja — tożsamość*. Kraków 2010) oraz Dorota Pankowska (*Wychowanie a role płciowe...*). W ujęciu psychologicznym stereotypy płci szczegółowo przedstawiła Eugenia Mandal (*Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice 2004), warto wspomnieć również o pracach Lucyny Kopciewicz (*Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Gdańsk 2005) i Jolanty Miluskiej (*Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań 1996). Zróżnicowane kulturowo zachowania dziewczynek i chłopców w wieku wczesnoszkolnym oraz ich stereotypowe widzenie kobiet i mężczyzn przedstawiła m.in. Beata Łaciak (*Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1—2). O socjalizacji płciowej we wczesnym dzieciństwie — na przykładzie społeczności amerykańskiej — piszą m.in. Claire M. Renzetti i Daniel J. Currant (*Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Red. Z. MEŁOSIK. Warszawa 2008), natomiast w kontekście naszej kultury — Adam Buczkowski (*Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*. W: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem: rozważania o płci w kulturze*. Red. J. BRACH-CZAJNA. Białystok 1997). Na temat znaczenia dziecięcych zabawek w procesie socjalizacji do ról płciowych pisała m.in. Anna Krajewska (*Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*. W: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. B. ŁACIAK. Warszawa 2003). Poza tym proces (stereotypowej) socjalizacji chłopców do roli mężczyzny na przykładzie komercyjnego świata produktów dla dzieci — zabawek, ubrań — przedstawiła Marta Śleboda (*Dyskryminacja czy faworyzacja. Rzecz o chłopcach*. W: *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków 2006), z kolei o roli zabawek wojennych pisała Izabela Kowalczyk (*Od ołowianego żołnierzyka do polskiego „toy art”*. W: *Matki-Polki, Chłopcy i Cyborgi... Sztuka i feminizm w Polsce*. Red. I. KOWALCZYK. Poznań 2010). Tematyka męskości w dyskursie naukowym pojawiła się jako swego rodzaju reakcja na liczną literaturę przedmiotu dotyczącą kobiecości. Na temat kulturowej kategorii *mężczyzny* pisało wielu autorów, także publicystów: J. WASILEWSKI: *Fallocentryzm szarego człowieka*. W: *Retoryka codzienności. Zwyczaje językowe współczesnych Polaków*. Red. M. MARCIJANIK. Warszawa 2006; Z. MEŁOSIK: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków 2006; *Męskość w kulturze...*; W. EICHELBERGER: *Dlaczego chłopcom bywa trudno*. „Zwierciadło” 2003, nr 10; tenże: *Gdzie się podział mężczyzna*. „Więź” 2003, nr 7. O szkodliwości różnych schematów myślowych dotyczących „prawdziwego” mężczyzny, konieczności bycia twardym, agresywnym itp. wspomina m.in. Elisabeth Badinter (por. *XY — tożsamość mężczyzny*. Warszawa 1993, s. 120).

<sup>95</sup> Punktem wyjścia poniższej charakterystyki są wyniki badań Kay Deaux i Laurie L. Lewis, przedstawione przez Eugenię Mandal (*Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje...*, s. 17—18; zob. też: A. FIRKOWSKA-MANKIEWICZ: *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłop-*

wąskie biodra). Na repertuar typowo męskich zachowań oraz cech charakteru składają się m.in. wiara w siebie, potrzeba niezależności i dominacji, aktywność, nastawienie na realizację zadań, kompetentność, racjonalność i logika, opanowanie, niezawodność, łatwość podejmowania decyzji, niezłomność, rywalizacja, odpowiedzialność, bycie głową rodziny (w tym: zaspokajanie materialnych potrzeb rodziny oraz naprawa wszelkich domowych usterek). Stereotypowe męskie zawody to: kierowca ciężarówki, mechanik, informatyk czy burmistrz miasta.

Wśród często wymienianych (w ujęciu potocznym, jak i w części badań naukowych) różnic w zachowaniu, uzdolnieniach itp., zdeterminowanych płcią biologiczną i kulturową, wymienia się m.in. odmiennosć w sferze werbalnej oraz w zdolnościach matematyczno-przestrzennych:

Jak wynika z badań, kobiety odznaczają się na ogół większymi uzdolnieniami słownymi — tzw. fluencją słowną, umiejętnością operowania materiałem słownym itp. One właśnie, plus sprawności manualne i pewne wzmacniane kulturowo cechy osobowości (dokładność, staranność) sprawiają, iż dziewczęta uzyskują na ogół lepsze wyniki w testach osiągnięć szkolnych (zwłaszcza w okresie szkoły podstawowej). Chłopcy doganiają je jednak z nadejściem wieku dojrzewania, przy czym i wcześniej, i jako dorośli mężczyźni górują systematycznie w matematyce oraz tzw. testach „wykonawczych” — wymagających orientacji przestrzennej, sprawności technicznych i mechanicznych<sup>96</sup>.

W opinii nauczycielek klas początkowych chłopcy są postrzegani jako zdolniejsi, inteligentniejsi, błyskotliwsi oraz samodzielniejsi niż dziewczynki. Są jednak leniwi, a przy tym ignorują obowiązki szkolne oraz przyjęte zasady. Powielanie (w tym werbalizowanie) przez nauczycieli takich schematów myślowych prowadzi do funkcjonowania podwójnego standardu oczekiwań w stosunku do chłopców i dziewcząt<sup>97</sup>.

W stereotypowym myśleniu (na zasadzie opozycji typu: kultura i cywilizacja — natura) polaryzuje się świat mężczyzn i kobiet oraz konotowanych wartości:

O ile tym pierwszym przypisuje się częściej fascynację władzą, osiągnięciami, sukcesem materialnym i zawodowym, o tyle kobiety mają orientować się bardziej na ludzi i wartości allocentryczne, typu szczęście rodzinne, zaspokajanie potrzeb innych ludzi itp.<sup>98</sup>.

---

ców?. W: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. TITKOW, H. DOMAŃSKI. Warszawa 1995; D. PANKOWSKA: *Wychowanie a role płciowe...*, Gdańsk 2005, s. 19—22).

<sup>96</sup> A. FIRKOWSKA-MANKIEWICZ: *Czy tak samo wychowujemy...*, s. 45.

<sup>97</sup> Por. L. KOPCIEWICZ: *Gender i wczesna edukacja — obszary poszukiwań szkoły wolnej od dyskryminacji*. W: *Edukacja małego dziecka. Refleksje, problemy, doświadczenia*. Red. A. NOWAK-ŁOJEWSKA, A. OLCZAK, A. SOROKA-FIEDORCZUK. Zielona Góra 2009, s. 107.

<sup>98</sup> A. FIRKOWSKA-MANKIEWICZ: *Czy tak samo wychowujemy...*, s. 42.



Jak wykazują badacze, płeć (biologiczna, kulturowa) wyznacza cechy, zachowania i rodzaj aktywności (też zawodowej), które są preferowane, uznawane za bardziej wartościowe i prestiżowe<sup>99</sup>. Zgodnie z tym „stereotypy dotyczące kobiet implikują negatywne postawy w stosunku do kobiet, a stereotypy dotyczące mężczyzn — postawy pozytywne wobec mężczyzn”<sup>100</sup>. Co oznacza, że posiadanie przez kobietę cech stereotypowo męskich (ale nie wyglądu!) może być — czy też jest — wartościowane dodatnio (por. stereotyp *kobiety sukcesu*<sup>101</sup>), a posiadanie przez mężczyznę cech typowo kobiecych — waloryzowane ujemnie, jako niezgodne z kulturowym wymogiem bycia *prawdziwym* mężczyzną — silnym i stanowczym. Wartościowanie płci wzmacnia spojrzenie na świat przez pryzmat dualizmu płci, ich polaryzacji, wysoki androcentryzm i esencjalizm biologiczny (zob. koncepcję Sandry L. Bem<sup>102</sup>). Trwałość tego typu schematów myślowych wynika z tradycji kulturowej, powtarzalności w ramach różnych społecznych kontaktów — w domu, szkole, wśród znajomych, w mediach. Środki masowego przekazu silnie oddziałują na młodych odbiorców, stając się dla nich swoistym kompendium porządkującym i waloryzującym postrzegany — „medialny” — świat, co może wiązać się z różnymi zagrożeniami<sup>103</sup>. Media lansują (młodzieżowe) ideały *męskości* i *kobiecości* (w tym: *dziewczyny* i *chłopaka*): ludzi młodych, pięknych, uśmiechniętych, opalonych, modnie ubranych, wyzwolonych, wysportowanych i bogatych. Podkreśla się ich fizyczność i seksualność<sup>104</sup>. Odbiorcy tego typu tekstów mniej lub bardziej świadomie starają się odwzorowywać zawarte w nich postawy, cechy zewnętrzne i zachowania<sup>105</sup>.

<sup>99</sup> Por. tamże, s. 44.

<sup>100</sup> A. KWIATKOWSKA: *Siła tradycji...*, s. 147.

<sup>101</sup> Por. S. WALCZEWSKA: *Czy kobietom w Polsce potrzebny jest feminizm?*. W: *Co znaczy być kobietą...*

<sup>102</sup> Klasyczna dziś teoria Sandry L. Bem okazała się swego rodzaju przełomem, zakwestionowała bowiem dualistyczny podział ze względu na — „tylko” — dwie płcie biologiczne. Udowodniła, że posiadanie kategorii *męskości* i *kobiecości* jest zindywidualizowane. Ktoś, kto w sensie biologicznym jest kobietą lub mężczyzną, wcale nie musi posiadać dominujących cech stereotypowo przypisywanych swojej biologicznej płci (por. D. PANKOWSKA: *Wychowanie a role płciowe...*, s. 18—19, 78—79; E. MANDAL: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje...*, s. 29—30).

<sup>103</sup> Por. P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy 2004, s. 11—12.

<sup>104</sup> Więcej na temat oddziaływania współczesnych czasopism młodzieżowych i lansowanych w nich wzorów osobowych w dalszej części pracy.

<sup>105</sup> Przykładowe publikacje dotyczące problematyki mediów i funkcjonującego w nich obrazu młodych kobiet i mężczyzn — w ujęciu niejęzykoznawczym: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. SIEMIENSKA. Warszawa 1997; K. ARCIMOWICZ: *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda — fałsz — stereotyp*. Gdańsk 2003; tenże: *Wzory współczesnej kultury: wizerunki kobiet i mężczyzn w reklamie telewizyjnej*. W: *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*. Red. A. KOTUSIEWICZ. Białystok 2004; tenże: *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*. W: *Nowi mężczyźni?*

Wyidealizowanej stereotypizacji podlegają przede wszystkim wizerunki kobiet (w tym dziewczyn) i mężczyzn (w tym chłopców) w komunikatach reklamowych. Promowane wzorce często niosą (pseudo)wartości materialne, prestiżowe i hedonistyczne, ich preferowanie w wieku wczesnej i późnej adolescencji może wiązać się z wysoką oceną również w późniejszych etapach rozwoju i życia jednostki.

Zakorzenione w języku i kulturze stereotypy, a także nowsze wzory lansowane przez media, wiążą się m.in. z postrzeganiem siebie i reprezentantów własnej płci oraz przedstawicieli płci odmiennej w kontekście relacji damsko-męskiej. Jak wykazuje Beata Kurdybacha<sup>106</sup>, dziewczęta w idealnym chłopcu (często postrzeganym podświadomie jako „potencjalny partner”) cenią głównie walory psychiczne i moralne. Uogólniając, jeśli chodzi o cechy charakteru, zachowania i postawy, pozytywnie wartościowane są: otwartość, inteligencja, czułość, dobre wychowanie, uczciwość, szczerowość, odwaga i poczucie humoru. W kwestii prezencji młode kobiety preferują chłopców wysokich, barczystych, wysportowanych. Dla niektórych badanych dziewcząt istotne jest również nieposiadanie przez chłopaka nałogów, a także jego zamożność. Z badań wynika, że dziewczęta w wyborze partnera kierują się tym, czy kandydaci mają tożsamość (płeć psychologiczną) androgyniczną, a więc posiadają cechy typowo kobiece (wrażliwość, czułość i in.) i typowo męskie (siła, zdecydowanie i in.). Moje badania stanowią przyczynek do weryfikacji tego typu stereotypowych sądów.

### 1.3. Podstawy metodologiczne

Niniejsze opracowanie ma charakter językoznawczy, wykorzystuje metodologię JOS, w tym badania S—A—T. Jego cel i opis zostały już wyrażone we *Wprowadzeniu* i podrozdziale 1.1. *Wokół stereotypu*. W dalszej części pracy omówię przyjęte strategie (metody ilościowo-jakościowe) oraz analizy danych tekstowych i ankietowych z perspektywy pedagogiki i lingwistyki.

---

*Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Red. M. FUSZARA. Warszawa 2008; B. ŁACIAK: *Medialny obraz mężczyzny w relacjach małżeńskich*. W: *Nowi mężczyźni?...*; M. WASILEWSKA: *Wzory kobiet i mężczyzn w reklamie telewizyjnej w Polsce*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. SIEMIŃSKA. Warszawa 1997; Z. MEŁOSIK: *Kryzys męskości...*; tenże: *Tożsamość, ciało...*

<sup>106</sup> Por. B. KURDYBACHA: *Ideal dziewczyny i chłopaka — rola stereotypów w młodzieżowych związkach uczuciowych*. W: *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*. Red. M. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA. Łódź 2006, s. 57—69.

### 1.3.1. Metoda ilościowo-jakościowa jako droga postępowania badawczego

Na ogół wyodrębnia się dwie główne drogi postępowania badawczego: podejście ilościowe i podejście jakościowe. Badania ilościowe wymagają szczegółowego dopracowania i sprecyzowania narzędzi operacyjnych, celów, hipotez roboczych itp. — badacz podporządkowuje się przyjętej metodologii<sup>107</sup>, a studia zakładają możliwość obiektywnego oglądu analizowanej rzeczywistości<sup>108</sup>. Ilościowe strategie poznania naukowego mają charakter dedukcyjny, opierają się na parametrach liczbowych (analiza ilościowa dotyczy tylko tego, co można poddać pomiarowi) — jeśli są poprawnie przygotowane i opracowane, a także cechują się rzetelnością i trafnością ocen, wysnute na ich podstawie wnioski należy traktować w kategoriach prawdopodobieństwa<sup>109</sup>. Obliczenia statystyczne są niezwykle istotne:

[...] przy dużych ilościach zebranych danych o badanym zjawisku. Statystyka bowiem znacznie ułatwia odpowiedź na pytanie: co trzeba zrobić z liczebnie zgromadzonymi danymi, by wyciągnąć z nich poprawne wnioski. Często dokonuje się tego poprzez obliczanie takich wskaźników liczbowych, jak procenty (odsetki), średnie, odchylenia standardowe i współczynniki korelacji, czyli z pomocą statystyki opisowej<sup>110</sup>.

Badania jakościowe odwołują się m.in. do założeń hermeneutyki, fenomenologii czy interakcjonizmu symbolicznego, popularne są szczególnie w etnografii<sup>111</sup>. Nie wszystkie problemy mają bowiem charakter kwantytatywny (ilościowy) lub nie zawsze warto się ograniczać tylko do tego typu strategii. Zasadniczym celem badań ilościowych jest odpowiedź na pytanie „ile?” (stąd zarzuty ewentualnej powierzchowności takiego podejścia), podczas gdy w przypadku badań jakościowych — „jak?”, czemu sprzyja dogłębniejsza analiza mniejszej liczby przypadków, skupienie się na tym, co jednostkowe, związane z ocenianiem i wartościowaniem. Brak szczegółowo określonej, z góry założonej metodologii powoduje, że jakościowa strategia poznania naukowego nie jest sprawdzana (kontrolowana), [...] przez zoperacjonalizowane zmienne i wskaźniki. Jest zgłębianiem tematu z uwzględnieniem całego jego skomplikowania, przyglądaniem

<sup>107</sup> Por. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, s. 268.

<sup>108</sup> Por. P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka...*, s. 109.

<sup>109</sup> Por. M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1999, s. 64 i n.

<sup>110</sup> Tamże, s. 65.

<sup>111</sup> Tamże, s. 56 i n.; por. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań...*, s. 270—277.

się zjawisku w całym horyzoncie jego istnienia”<sup>112</sup>. Obudowa teoretyczna jest tworzona w trakcie studiów, które są nastawione na wnioskowanie indukcyjne, jakościowy opis i wyjaśnienie analizowanego materiału:

Odbywa się to głównie w formie narracyjnej lub eseistycznej, z wykluczeniem na ogół wszelkich zawitych zestawień liczbowych i obliczeń statystycznych. [...] Poza tym badania jakościowe są zazwyczaj opisem i interpretacją pewnego ciągu zdarzeń, w tym także subiektywnych doświadczeń i odczuć zarówno osób badanych, jak i osoby je przeprowadzającej<sup>113</sup>.

Takie ujęcie wyraźnie odróżnia tego typu studia od analiz zgodnych z podejściem ilościowym, wpisując się w obszar humanistycznych badań „miękkich”<sup>114</sup>.

W kontekście językoznawczych badań nad (auto)stereotypem CHŁOPAKA na przykładzie wypowiedzi młodzieży najbardziej zasadne jest połączenie obu, często umownie przeciwstawianych i przeciwstawnych, podejść metodologicznych: ilościowego i jakościowego<sup>115</sup>. Ograniczenie się jedynie do pierwszego ujęcia — wykorzystującego często nieczytelne dla filologów narzędzia statystyki opisowej czy matematycznej, które nierzadko w zbyt małym stopniu pokazują relacje między różnymi elementami badanych zjawisk, może znacząco ograniczyć perspektywę badawczą, a także uniemożliwić założenie wszystkich przyszłych problemów i zagadnień w fazie wstępnej badania. Przyjęcie jedynie podejścia jakościowego w przypadku badań nad stereotypem (= czymś typowym, powszechnym, trudno zmieniającym się) wydaje się chybione. Metody jakościowe nastawione są na indywidualizację, zwykle służą przełamywaniu uproszczonych i generalizowanych schematów myślowych, a nie pokazaniu ich trwałości. Dodatkowo ujęcie to zakłada badanie na małej (często niemiernodajnej) próbie, ponadto może grozić posądzeniem o subiektywizm badawczy. Postulat wykorzystania metod ilościowych — w sposób uproszczony na potrzeby badań filologicznych<sup>116</sup> — jest swego rodzaju koniecznością. Jak podkreśla Piotr Tomasz Nowakowski:

<sup>112</sup> Tamże, s. 284.

<sup>113</sup> M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 64.

<sup>114</sup> Tamże, s. 86.

<sup>115</sup> Stanowi to w pewien sposób pokłosie postulatów części pedagogów (por. W. PYTKOWSKI: *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa 1985, s. 133; M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 93; T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 267—268).

<sup>116</sup> W przypadku mojego tekstu wspomniana symplifikacja dotyczy przede wszystkim ograniczenia się do klarownych obliczeń procentowych: podawania liczby odsetków danych poświadczeń. Świadomie rezygnuję z wielu kategorii operacyjnych właściwych dla badań ilościowych, np. analiz wykorzystujących współczynniki korelacji i regresji (por. W. PYTKOWSKI: *Organizacja badań...*, s. 137) czy skal pomiarowych (por. M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 66—70).

We wszystkich liczbach kryje się bowiem *implicite* pewien walor wartościowania, chociażby w odniesieniu do spodziewanej zawartości. [...] każda ilość jest związana z określonymi jakościami, a każda jakość wymaga odpowiedniej ilości — to każde powiększenie lub zmniejszenie ilości musi wywoływać także zmiany jakościowe<sup>117</sup>.

Mając dane liczbowe, można łatwiej i w sposób bardziej obiektywny wyprowadzić wnioski o charakterze jakościowym. W badaniach nad stereotypem takie podejście podkreślają również językoznawcy, np. Jerzy Bartmiński pisze o przydatności „ilościowych kryteriów stosowanych w ustaleniu treści semantycznej stereotypu na tle kryteriów pozailościowych”<sup>118</sup>, gdyż: „konieczny jest — na etapie analizy zestawień statystycznych — powrót do kategorii jakościowych i pytanie o ich korelację z danymi ilościowymi”<sup>119</sup>. Takie ujęcie każe rozpatrywać stereotypowe wizerunki nie tyle w kontekście ilości, co „reprezentatywności”, stąd postulowana przez Bartmińskiego i jego następców potrzeba uwzględniania w badaniach modyfikatorów „prawdziwy” i „typowy”<sup>120</sup>. Warto podkreślić również, że w badaniach nad stereotypem omawianie tylko elementów językowych mających częstsze poświadczenia wydaje się złudne: nawet w rzadkich konkretyzacjach może kryć się zachowany na mocy dziedzictwa kulturowego stereotyp mentalny, lingwomentalny, kulturowy<sup>121</sup>.

### 1.3.2. Badanie danych tekstowych i ankietowych

Żeby rekonstrukcja stereotypowych wyobrażeń była pełniejsza i bardziej adekwatna, nie może ograniczyć się do analizy danych słownikowych, frazeologicznych czy paremiologicznych<sup>122</sup>. Na jej podstawie zostanie więc odtworzony „tradycyjny” stereotyp CHŁOPAKA, który następnie zostanie zderzony z obrazem, który wyłania się z badania danych tekstowych (w przypadku mojej pracy — listów) i ankietowych.

<sup>117</sup> P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka...*, s. 111—112.

<sup>118</sup> J. BARTMIŃSKI: *Stereotypy mieszkają w języku...*, s. 73.

<sup>119</sup> Tamże, s. 81.

<sup>120</sup> Tamże, s. 83. Znaczenie modyfikatorów przedstawię w dalszej części opracowania.

<sup>121</sup> Por. W. CHLEBDA: *Stereotyp jako jedność...*; S.M. TOŁSTAJA: *Stereotyp w „języku kultury”...*; J. BARTMIŃSKI: *Czy „językowy” jest tylko stereotyp...*

<sup>122</sup> Por. G. HABRAJSKA: *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniu językowego obrazu świata*. „Język a Kultura”. T. 13. *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000, s. 73.

Jedną z technik<sup>123</sup> badań pedagogicznych (strategii ilościowej, jakościowej i formalnej<sup>124</sup>) jest **analiza danych tekstowych** (analiza treści dokumentów, wytworów). Wykorzystując ją, badacz próbuje „odpowiedzieć na m.in. takie pytania, jak: co chciał powiedzieć lub ukazać autor analizowanego dokumentu, jakie zawarł w nim treści, czego mogą być one świadectwem lub na czym polega ich oryginalność”<sup>125</sup>. Szczególną cechą tej techniki jest wykorzystanie materiałów (rozumianych bardzo szeroko: jako dokumentacja, ale także np. stworzone przez dzieci lub młodzież rysunki, listy, pamiętniki, teksty literackie), które często nie były bezpośrednio inspirowane przez badacza: powstały niezależnie od podjętych studiów i pierwotnie nie towarzyszył im żaden określony cel badawczy. Tego typu tekstom (dokumentom, wytworom) nierzadko „przypisuje się wartość źródeł historycznych”<sup>126</sup>. Skoro zadaniem badającego jest ukazanie subiektywnego (podmiotowego, jednostkowego) punktu widzenia badanego, to właśnie technika analizy treści dokumentów „[...] może nam dać obszerną wiedzę o osobowości, psychice, pragnieniach i wyobrażeniach młodzieży. Może dać materiał znacznie wszechstronniejszy i bardziej »intymny« niż wywiad, socjogram lub test”<sup>127</sup>.

W lingwistyce badanie danych tekstowych jest cenionym sposobem rekonstruowania antropocentrycznego obrazu rzeczywistości pozajęzykowej, m.in. dlatego że: „Analiza tekstów, doskonalej niż wszystkie inne metody, odbija zawarte w języku wartościowanie”<sup>128</sup>.

W niniejszej pracy badanie danych tekstowych będzie dotyczyć rekonstrukcji (auto)stereotypowych wyobrażeń CHŁOPAKA, odtwarzanych na podstawie listów opublikowanych w prasie młodzieżowej, pochodzących z wybranych numerów pism starszych i nowszych. Listy do redakcji stanowią podstawowy sposób kontaktu czytelnika z zespołem wydającym pismo, a zarazem są namacalnym sygnałem jego popularności i uznania w grupie docelowej<sup>129</sup>. Swobodne,

---

<sup>123</sup> Należy wyraźnie rozróżnić terminy *metoda* i *technika*. Jak stwierdza Aleksander Kamiński pierwszy z nich oznacza „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”, a drugi — „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów” (T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 71). *Narzędzie badawcze* to z kolei instrument (przedmiot), za pomocą którego gromadzi się dane do badań — realizuje się wybrane techniki (tamże).

<sup>124</sup> Por. M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 227—228.

<sup>125</sup> Tamże, s. 243.

<sup>126</sup> Tamże, s. 217.

<sup>127</sup> T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 101.

<sup>128</sup> G. HABRAJSKA: *Metody ankietowe i analiza...*, s. 82.

<sup>129</sup> Warto przywołać słowa Anny Dąbrowskiej: „Wiele czasopism zamieszcza listy od czytelników, co jest zrozumiałe, ponieważ świadczy o istnieniu więzi łączącej odbiorców z danym periodykiem, a także potwierdza popularność danego czasopisma na rynku wydawniczym”



spontaniczne teksty ujawniają szczerą potrzebę wyrażenia siebie, a nierzadko bezsilność wobec opisywanych doświadczeń. Teksty te mogą być interesującym źródłem wiedzy nie tylko o problemach młodych, lecz również o ich sposobie kategoryzowania świata, wreszcie — o nich samych<sup>130</sup>. Objęte badaniem teksty w znacznej mierze wiązały się z prośbą o radę w związku z sytuacją, której piszący sam nie umiał sprostać<sup>131</sup>. Rzadziej były to teksty mające na celu dawanie rady innym młodym czy będące przejawem zwykłej chęci poinformowania o czymś, w tym — pochwalenia się. Młodzieżowe teksty opublikowane w prasie można traktować również jako swoistą potrzebę ekshibicjonizmu, współcześnie coraz bardziej widocznego zwłaszcza w sieci internetowej; nadesłany do redakcji wybranego pisma tekst może zostać wydrukowany, czyli znany, przekazany do wiadomości szerokiej grupie odbiorców.

Zebrany materiał listowy daje znaczne możliwości: odtworzenie życia uczuciowego, zainteresowań, planów, konfliktów i światopoglądu, ukazanie — w danym okresie rozwoju — cech, zachowań, postaw i ról piszących; zbadanie cenionych przez nich wartości, pośrednio również aspektu wychowawczego. Zatem analiza materiału listowego w duchu językowego obrazu świata staje się cennym źródłem wiedzy o (auto)stereotypowym wizerunku młodych, odzwierciedlającym ich subiektywną percepcję rzeczywistości pozajęzykowej. Mimo to, ze względu na źródło pochodzenia (listy są przefiltrowane przez redakcję), do tego typu danych należy mieć dystans badawczy: „Koniecznym warunkiem wystarczająco trafnej i rzetelnej analizy dokumentów jest zarówno autentyczność analizowanych wytworów, jak i wiarygodność ich wytwórców (informatorów)”<sup>132</sup>. O ważnym zagrożeniu, dotyczącym prawdziwości listów publikowanych w prasie, wspomina się w haśle słownikowym, definiującym *list do redakcji* jako (publicystyczny) gatunek wypowiedzi:

W [liście do redakcji] czytelnik formułuje jakiś problem, stawia pytania, chce zasięgnąć porady w jakiejś sprawie, ustosunkowuje się do omawianego wcześniej przez redakcję problemu. L. do r. podlega często obróbce redakcyjnej; zda-

---

(*Sposoby określania trudnych sytuacji życiowych w dziewczęcych listach do czasopism młodzieżowych*. „Język a Kultura”. T. 9..., s. 187).

<sup>130</sup> Niestety — jak zauważa Katarzyna Czarnecka — publikowane w prasie listy pozostają „dotąd na marginesie badań filologicznych” (*Piszę do was, ponieważ mam pewne wątpliwości... List do redakcji jako forma poszukiwania rozmówcy (na przykładzie czasopisma „Miłujcie się!”*). W: *Retoryka codzienności. Zwyczaje językowe współczesnych Polaków*. Red. M. MARCIANIK. Warszawa 2006, s. 213). Niniejsze opracowanie ma pomóc w uzupełnianiu tych braków.

<sup>131</sup> Odpowiadający na listy redaktorzy (zwłaszcza w przypadku pism o polskiej proveniencji) nierzadko byli traktowani jak powiernicy — ktoś, kogo czytelnik-nadawca darzy zaufaniem, kogo uważa za eksperta i autorytet. Listowny (pośredni) kontakt zwiększał poczucie anonimowości piszącego, zaspokajając tym samym jego potrzebę bezpieczeństwa.

<sup>132</sup> M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2010, s. 221.

rza się, że jest on napisany przez redakcję, w celu uzyskania efektu dialogu z czytelnikiem<sup>133</sup>.

Niebezpieczeństwo preparowania tekstów, a także ich tłumaczenia z oryginalnych zagranicznych wydań pism może — niestety — przyczynić się do pewnego wypaczenia rekonstruowanego obrazu<sup>134</sup>. Chęć wiarygodnego, szerszego, bardziej optymalnego przedstawienia (auto)stereotypowych obrazów CHŁOPAKA zmusza więc do wykorzystania również innego typu tekstów i/lub odmiennej techniki badawczej.

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman określają **ankietę** jako technikę

[...] gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera. [...] Ankieta jest niezastąpiona w badaniach pedagogicznych jako narzędzie poznawania cech zbiorowości, faktów, opinii o zdarzeniach, danych liczbowych<sup>135</sup>.

Ze względu na swą przystępność i uniwersalność kwestionariusz ankiety jest częstym i cenionym narzędziem badawczym. Jego użycie jest powszechną praktyką w JOS, pomocną w odtwarzaniu językowo-kulturowych stereotypów. Na gruncie polskiego językoznawstwa prekursorami wykorzystującymi właśnie ten sposób badań nad regionalnymi i narodowymi stereotypami byli Walery Pisarek<sup>136</sup> oraz Krystyna Pisarkowa<sup>137</sup>. Wartość ankiety jako kognitywnego narzędzia badawczego docenił m.in. Jerzy Bartmiński, przyznając analizom ją wykorzystującym możliwość dotarcia do pewnej społecznej normy ukrytej w znaczeniu słowa. Za jej pomocą można określić m.in.:

[...] jakie składniki znaczenia są uświadamiane najszerzej przez mówiących, w jakiej kolejności są wymieniane, jakie tworzą konfiguracje, jaka jest typowa

<sup>133</sup> *Słownik pojęć i tekstów kultury. Terytoria słowa*. Red. E. SZCZĘSNA. Warszawa 2002, s. 102. Lektura i analiza treści zebranych przeze mnie listów pokazują, że tego typu niebezpieczeństwo ewentualnie mogło pojawiać się w przypadku tekstów wydrukowanych we współczesnych rozrywkowych pismach młodzieżowych o zasięgu międzynarodowym (w skrócie określanych przeze mnie jako POP).

<sup>134</sup> Jeśli częściowo listy mogą pisać dorośli, to dany element może nie być komponentem młodzieżowego stereotypowego wyobrażenia, a jeśli są tłumaczone z wersji angielsko- lub niemieckojęzycznej — niekoniecznie muszą być składnikiem wizerunku polskiego. Należy jednak dodać, że media tworzą i świadomie promują bądź kreują wybrane wyobrażenia („medialne” obrazy świata), które z kolei może, nierzadko bezkrytycznie, interioryzować młodzież z różnych krajów.

<sup>135</sup> T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 96—97.

<sup>136</sup> Por. W. PISAREK: *Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1975, nr 1.

<sup>137</sup> Por. K. PISARKOWA: *Konotacja semantyczna nazw narodowości*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, nr 1.



łączliwość semantyczna i składniowa słowa itp. Możemy badać zarówno zawartość treściową stereotypu, jak też mierzyć stopień utrwalenia jej składników i łączone z nim oceny<sup>138</sup>.

Grażyna Habrajska podkreśla, że dzięki tej technice stosunkowo łatwo można również odtworzyć definicje kognitywne, w tym — wyłonić cechy desygnacyjne badanego denotatu (jego cechy bazowe i dalsze, także peryferyczne), odtworzyć potoczny sposób kategoryzowania, pokazać różne punkty widzenia, wyznaczyć granice wyróżnionych kategorii, wyodrębnić odpowiednie fasety czy odtworzyć sposób wartościowania<sup>139</sup>. Cechą konstytutywną stereotypów jest generalizacja, stąd właśnie przydatność badań ankietowych: „Pozwalają one na szybkie przebadanie dużych grup użytkowników języka równocześnie w zakresie wielu faktów. Dają możliwość wydobycia wszechstronnych i precyzyjnych danych w dużej mierze porównywalnych”<sup>140</sup>.

Jak każda technika badawcza, ankietowanie nie jest jednak doskonałe. Jego wykorzystanie wiąże się z konkretnymi zagrożeniami, wynikającymi zarówno z samego typu badania (swoistej nienaturalności — respondenci wiedzą, że są badani), z budowy odpowiedniego narzędzia (nieprzemyślenia konstrukcji poleceń kwestionariusza, w tym niebezpieczeństwa sugestywności pytań, mogących narzucać ankietowanym sposób odpowiedzi), ze sposobu przeprowadzania pomiaru (wyboru próby, czasu i miejsca) czy ze sposobu interpretacji wyników (m.in. skłonności do nadmiernego uogólniania, niepełnej obiektywizacji, a także szybkiej dezaktualizacji wyników<sup>141</sup>).

Rekonstrukcja językowo-kulturowego (auto)stereotypu CHŁOPAKA na podstawie danych pochodzących z kilku różnych źródeł: czytelniczych listów z końca PRL (lata 1979—1980, wzbogaconych o dane eksperymentalne z lat 70. minionego stulecia) i listów nowszych (2009—2011) oraz badań ankietowych (2010), ma dać obraz optymalny i możliwie wszechstronny.

Nieodłącznym elementem niniejszej pracy — wpływającym znacząco na jej obszerność — są liczne wypowiedzi młodych, które najlepiej obrazują uzyskane dane. Teksty przytaczam z zachowaniem oryginalnego kształtu językowego, często ujawniającego niedociągnięcia i błędy, przede wszystkim w zakresie ortografii i interpunkcji (teksty prasowe zazwyczaj nie posiadały tego typu usterek). Uzyskane wyniki, po przeliczeniu na skalę procentową, zostały zaokrąglone do jednej cyfry po przecinku, co stanowi margines błędu.

<sup>138</sup> J. BARTMIŃSKI, *Językowe podstawy...*, s. 156.

<sup>139</sup> Por. G. HABRAJSKA: *Metody ankietowe i analiza...*, s. 76—81.

<sup>140</sup> Tamże, s. 82.

<sup>141</sup> Por. R. LEPPERT: *Młodzież — świat przeżywany...*, s. 31; M. KARWATOWSKA: *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*. Lublin 2001, s. 24; J. PUZYŃNINA: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 10; G. HABRAJSKA: *Metody ankietowe i analiza...*, s. 82—83.

## 2. CHŁOPAK w badaniach słownikowych

Bazę materiałową tej części pracy ograniczyłam do, jak sądzę, najbardziej reprezentatywnych źródeł słownikowo-paremiologicznych<sup>142</sup>: USJP, ISJP, PSWP i NKPiWPP<sup>143</sup>, na podstawie których zostanie zarysowany „tradycyjny”<sup>144</sup> (ogólny) językowo-kulturowy stereotyp CHŁOPAKA<sup>145</sup>.

<sup>142</sup> Zdaję sobie sprawę z różnicy między danymi słownikowymi i danymi tekstowymi (w tym traktowania danych paremiologicznych jako tekstów), jednak na potrzeby pracy te drugie włączone zostały w obszar badań słownikowych — takie ujęcie nawiązuje do poglądów niektórych badaczy (por. P. MULDNER-NIECKOWSKI: *Wybrane pojęcia z zakresu frazeologii*. W: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Red. P. MULDNER-NIECKOWSKI. Warszawa 2003, s. 15—20), a przede wszystkim wymuszone jest tematem niniejszego opracowania — analiza danych tekstowych (T) obejmuje tu wypowiedzi młodych użytkowników polszczyzny (listy opublikowane w czasopismach młodzieżowych).

<sup>143</sup> W rozprawie doktorskiej zbadałam hasła z 21 słowników (w tym kilku etymologicznych). Ówczesna analiza zawartych w nich danych wpłynęła na decyzję o takim (syntetyzującym) wyborze w niniejszym opracowaniu. Wykaz skrótów: **USJP** — *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. DUBISZ. T. 1—4. Warszawa 2003; **ISJP** — *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. BAŃKO. T. 1—2. Warszawa 2000; **PSWP** — *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Red. H. ZGÓŁKOWA. T. 1—50. Poznań 1994—2005; **NKPiWPP** — *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*. Red. J. KRZYŻANOWSKI. T. 1—4. Warszawa 1969—1978.

<sup>144</sup> Użyłam zapisu w cudzysłowie z dwóch podstawowych względów: 1. stereotyp potocznie uważany jest za tradycyjny, tzn. wyrosły na wieloletnim, a nawet wielowiekowym doświadczeniu społecznym, 2. w niniejszym opracowaniu nie będzie to jednak obraz *stricte* tradycyjny (rozumiany jako dawny, tradycjonalistyczny), gdyż w rekonstrukcji wykorzystałam dane pochodzące ze słowników współczesnej polszczyzny.

<sup>145</sup> Dodatkowo, na potrzeby późniejszych analiz danych ankietowych, wskażę nowsze (potoczne, slangowe) formacje językowe, które rejestrują słowniki „młodszej” (nowszej) polszczyzny — ponownie wybór pozycji ograniczyłam do (wydaje się niezbędnego) minimum: **DSS** — A. NAGÓRKO, M. ŁAZIŃSKI, H. BURKHARDT: *Dystynktywny słownik synonimów*. Kraków 2004; **TSNP** — B. CHACIŃSKI: *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków 2007; **WYPAS** — B. CHACIŃSKI: *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków 2003; **H-HS** — P. FLICIŃSKI, S. WÓJTOWICZ: *Hip-hop słownik*. Warszawa 2008. Wyniki te będą nawiązywać do nowszego stereotypowego wyobrażenia młodego przedstawiciela płci męskiej, a dokładnie — do sposobów

W analizie, oprócz badania oczywistych haseł słownikowych (*chłopiec* i *chłopak* oraz pojęć z nimi związanych, np. *nastolatek*, *młodzieniec*, *kawaler*), starałam się uwzględnić znaczenie leksemów *mężczyzna* i *chłop*, które denotują ludzi dorosłych; ich cechy, m.in. z racji wieku i pozycji społecznej, *chłopak* (*chłopiec*) może — ale nie musi — częściowo posiadać. Oprócz definicji słów ważne jest wskazanie wyrazów bliskoznacznych, formacji pokrewnych (w tym derywatów), połączeń wyrazowych (luźnych i sfrageologizowanych) oraz przykładowych zdań zarejestrowanych przez źródła leksykograficzne. Cenne są dane wyekscerpowane ze zbiorów paremiologicznych. Przysłowia jako anonimowe teksty kultury mają stare, ludowe pochodzenie: wynikają z bezpośredniej obserwacji świata, funkcjonują od dawna w świadomości społecznej, wyrażając sądy w pewien sposób „gatunkowe”, uogólniające<sup>146</sup>.

Polszczyzna (jak większość języków świata) nazywa relewantne znaczeniowo, wyznaczone przez płeć i wiek, opozycyjne „części” pary ludzi. Jednoznacznie wydaje się to utrwalone w przypadku określania osób dorosłych: *kobieta* — *mężczyzna* (dawniej m.in. *niewiasta* — *mąż*). Mniej ewidentne nazewnictwo, za to pokazujące asymetrię w sposobie definiowania leksemów z pola żeńskości i męskości, jest wskazanie centralnej pary niedorosłych przedstawicieli męskich: a) dzieci: *dziewczynka* — *chłopczyk/chłopiec*; b) młodych: *dziewczyna* — *chłopiec/ chłopak*<sup>147</sup>. Na potrzeby pracy przyjmuję rozumienie leksemów *chłopak* i *chłopiec* w znaczeniu: „młody mężczyzna”, ewentualnie „sympatia dziewczyny”, przy czym zgodnie z potocznym myśleniem (czyli właściwym kognitywizmowi i językowemu obrazowi świata) jako komparatywny względem *dziewczyny* człon pary młodych (niedziecięcych) osób uznaję bardziej adekwatny, nieco kolokwialny, leksem — *chłopak*. Świadoma *chłopięcej* (*chłopackiej*) „rozciągłości” semantycznej, obejmującej swym zasięgiem zarówno desygnaty dziecięce, jak i starsze<sup>148</sup>, oraz (podkreślanej przez Przemysława Łozowskiego<sup>149</sup>) konieczności dorastania do *męskiej* dojrzałości, uwzględniam pojęcie CHŁOPAKA zarówno w kategoriach *dziecka*, którym denotat częściowo jeszcze jest, jak i dorosłego *mężczyzny*, którym się staje lub ma się stać.

---

jego nazywania i określania, rekonstruowanego na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej; tu pomocny okaże się również miejski słownik internetowy: MS — *Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, <http://www.miejski.pl/> [dostęp: 29.08.2015].

<sup>146</sup> Por. J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 160.

<sup>147</sup> Por. M. WACŁAWEK: *Wokół rekonstrukcji stereotypu...*; P. ŁOZOWSKI: *Od dziecka do człowieka...*

<sup>148</sup> DSS, s. 66.

<sup>149</sup> Por. P. ŁOZOWSKI: *Od dziecka do człowieka...*

## 2.1. Wyrazy pokrewne i bliskoznaczne

Słowniki języka polskiego podają określenia obu leksemów (*chłopiec* i *chłopak*), pokrewne formalnie i znaczeniowo. Są to:

- rzeczowniki:
  - nazywające młodą osobę płci męskiej (w tym dziecko): *chłopczyk, chłopaczek, chłopię*<sup>150</sup>, *chłopiątko, chłoptaś (chłoptyś, chłopys)*, *chłopyszek, chłopczyisko, chłopczyna, chłopaczyna, chłopaczysko, chłopaczędło*;
  - nazywające dorosłą osobę płci męskiej: *chłop, chłopisko (chłopek, chłopina, chłopowina)*;
  - nazywające młodą osobę płci żeńskiej: *chłopczyca, chłopaciara*,
  - nazywające cechę: *chłopięcość, chłopięctwo*;
- przymiotniki, przysłówki, wyrażenia przysłówkowe: *chłopięcy (chłopięco, po chłopięcemu), chłopcowaty, chłopczykowaty (chłopczykowato), chłopaczkowaty, chłopczyński, chłopacki (jak chłopak, na chłopaka)*.

Formacje te w większości odnoszą się do młodego, nierzadko dziecięcego przedstawiciela płci męskiej, ewentualnie osobnika dorosłego, którym *chłopak (chłopiec)* ma się stać. Użycie odpowiedniego formantu (np. wprowadzającego zdrobnienie, spieszczenie, zgrubienie, adiektywizację) wzmacnia treści konotowane na mocy kontekstu: emfazę, sympatię, współczucie, pieśczośliwość, rubasność, ironię, politowanie, niechęć czy pogardę.

Osobną grupę stanowią określenia i kolokacje, które można odnieść do młodych osób płci żeńskiej, wyglądających i/lub zachowujących się jak *chłopak (chłopiec)*: *chłopczyca*<sup>151</sup>, *chłopaciara*<sup>152</sup>; zidiomatyzowane połączenia — *chłopcowaty wygląd, chłopcowate zachowanie, chłopcowate dziewczyny; ubierać się/czesać się (ostrzyć się) na chłopaka; fryzura/uczesanie/włosy na chłopczycę; styl/moda na chłopczycę*<sup>153</sup>.

<sup>150</sup> Przystarzałe *chłopię* o znaczeniu „dziecko płci męskiej, pacholę” (dzieciństwo mocno podkreślone końcowym —ę, typowym dla istot niedorosłych) dziś pojawia się częściej w odcieniu ekspresyjnym: poetyckim, kolokwialnym czy żartobliwym. Wymowne i zastanawiające jest zarejestrowane w jednym ze słowników przykładowe zastosowanie tego leksemu: *Witold Gombrowicz z upodobaniem i perwersją rozważał kompleks chłopięcia* (PSWP).

<sup>151</sup> Ewentualnie nazwy typu *chłopczyca* mogą stanowić zeufemizowane potoczności, określające dziewczynę żywo zainteresowaną związkami z młodymi mężczyznami.

<sup>152</sup> W badanym materiale nazwę tę zarejestrował jedynie PSWP. Dodatkowo warto odnotować, że w języku internautów funkcjonuje również forma *chłopaczara* (zapis zgodny z cytowanym tekstem): *Kasia no to jest nas dwie. Ja też chłopaczara jestem. Pilkę nożną lubię, samochodami się interesuję i w ogóle czasami mam myślenie faceta* (por. I. KAPROŃ-CHARZYŃSKA: *O nazwach żeńskich typu „kobieciara”, „samochodziara” w komunikacji internetowej*. W: *Wokół znaczeń i słów*. T. 4. *Słowotwórstwo a media. Materiały IV konferencji językoznawczej poświęconej pamięci profesora Bogusława Krei*. Red. E. BĄDYDA, J. MAĆKIEWICZ, E. ROGOWSKA-CYBULSKA. Gdańsk 2011, s. 201).

<sup>153</sup> Przykładowe zdania ze słowników: *ta dziewczyna ma jakieś chłopcowate ruchy i gesty, nie możemy jej przyjąć do zespołu; Magda obcięła włosy, schowała spódnice i robi się*

Publikacje leksykograficzne rejestrują znaczną liczbę określeń bliskoznacznych niosących różne odcienie stylistyczno-ekspresywne, odpowiednio waloryzujące nazywany denotat. Wiele z tego typu nazw podkreśla:

- wiek:
  - (raczej tylko) dziecięcy: *małolatek, szczyl, szczeniak, smarkacz, gówniarz, zasraniec, gnojek (kajtek, pęta, pędrak, pacholę, malec, maluch, mikrus, dziecko, dzieciuch)*;
  - młody (młodzieńczy): *młodzieniec, młodzian, młodzik, młodziak, młodzieniaszek, nastolatek, młody* (substantywizacja — używane przede wszystkim w liczbie mnogiej<sup>154</sup>); *młokos, małolat, łebek (łeppek), niedorostek, wyrostek, podrostek, gołowąg, żółtodziób* (ostanie leksemy dodatkowo konotują raczej negatywnie wartościowany brak doświadczenia)<sup>155</sup>;
- relację:
  - koleżeńską: *kolega, koleżka; koleś*;
  - damsko-męską: *sympatia, kawaler (narzeczony, amant, adorator, absztyfikant, fatygant; luby, miły, najdroższy* — substantywizacja);
- wygląd: *fircyk*<sup>156</sup>;
- opisujące (niegrzeczne, skłonne do zabaw lub niepoważne) zachowanie: *łobuz, urwis, psotnik, swawolnik (figlarz), chłystek (fircyk)*<sup>157</sup>.

*na chłopczyce; nigdy nie widziałem jej w spódnicy, ubierała się raczej po chłopięcemu* (PSWP, ISJP) Uwaga redakcyjna: ze względu na to, że przywoływane ze słowników i zbiorów paremiologicznych wyrażenia, kolokacje, przysłowia czy przykładowe frazy są wkomponowane w dłuższą wypowiedź zdaniową, w podrozdziale 2. cytaty rozpoczynam małą literą, bez względu na zapis źródłowy.

<sup>154</sup> Przykładowa fraza: *normalny jest bunt młodych wobec epoki zastanej* (ISJP).

<sup>155</sup> Wydaje się, że młodego przedstawiciela płci męskiej można określać również w kategoriach „dorosłego”: *mężczyzna, facet, gościu*. Określenia te z jednej strony mogą mieć charakter życzeniowy, postulatyczny (stąd społeczne imperatywy skierowane do chłopców typu: *nie płacz!, bądź mężczyzną!*), z drugiej — mogą jedynie pełnić funkcje uniwersalizujące, a zatem nazywające przedstawicieli tej samej płci w opozycji do reprezentantów (a właściwie reprezentantek) drugiej.

<sup>156</sup> Tu pasują też nowsze, potoczne określenia, nazywające nie tyle modnego, co atrakcyjnego mężczyznę, np.: *przystojniak, przystojniaczek*.

<sup>157</sup> Publikacje leksykograficzne rejestrujące nowszą polszczyznę (por. przypis 145), oprócz przytoczonych leksemów (DSS) lub zamiast nich (TSNP, WYPAS, H-HS), wskazują dodatkowe formacje, rozszerzając tym samym pole znaczeniowe *chłopaka* (*chłopca*), a zarazem współtworząc jego **inny (nowszy) obraz**. Odnotowane przez alternatywne źródła leksykograficzne synonimiczne nazwy *chłopaka* również uwypuklają wiek: a) młody, w znaczeniu dziecięcy lub młodzieńczy: *szczaw, szczawik, nastolat* (DDS); b) dorosły: *man* (H-HS). Dorosłość — a może uniwersalność określenia w kategoriach mężczyzny bez precyzacji wieku — mocniej wyeksponowana jest właśnie w tego typu słownikach (por. definicje haseł *leszcz, kolo, husler* i in. w H-HS). Eksplikacje ze wskazanych źródeł również podkreślają odpowiednią relację koleżeńską: *ziom, ziomal, ziombel, ziomek, ziumuś* (H-HS), czy damsko-męską: *hustler/hustla* (H-HS) — mogą akcentować także odpowiedni wygląd młodzieńca: *ciastko* (TSNP), oraz konkretne zachowanie, związane raczej z negatywnie war-

Użycie danej formacji bliskoznacznej uwypukla odpowiednie, zakładane przez nadawcę nacechowanie: ironię, lekceważenie, obrazę, wulgarność, obelżywość, anachroniczność, potoczność, slangowość, żartobliwość, poufałość.

## 2.2. Młodość

Podstawową definicyjną cechą CHŁOPAKA jest młodość: *chłopięcy wiek, chłopięce lata* (PSWP), por.: *pytał o ciebie jakiś młody człowiek* — „młody mężczyzna”<sup>158</sup> (ISJP). Okres młodości to czas nauki, do którego przypisuje się zainteresowania w sposób stereotypowy — kierunki ścisłe, abstrakcyjne myślenie lub rozwój fizyczny: *chłopaki z politechniki, z AWF-u* (PSWP). Młodość to również proces powolnego wchodzenia w rolę osoby dorosłej, stąd w słownikach i źródłach paremiologicznych pojawiają się kolokacje uwzględniające czasowniki typu: *wyrosnąć, dorosnąć, stać się*, por.: *z chłopca wyrósł, a do chłopca nie dorósł* (NKPiWPP), *z młodzieńca stał się mężczyzną, wyrósł na dorosłego mężczyznę* (USJP).

## 2.3. Wygląd

Część słownikowo-paremiologicznych poświadczeń traktowała o odpowiedniej aparycji CHŁOPAKA (*chłopca*). Były to informacje ogólne, często związane ze wspomnianą podstawową cechą — młodością (młodym wyglądem): *chłopczykowata uroda/buzia; chłopczykowaty wygląd; wyglądać chłopięco* (PSWP, USJP); por.: *do klasy przyszedł jakiś chłopiec, wszyscy myśleli, że to nowy uczeń, a to był nowy nauczyciel; miał już prawie trzydzieści lat, ale nadal wyglądał bardzo chłopięco* (PSWP).

---

tościowanym pozerstwem lub szpanerstwem: *bujaka, kseroboj, lamer/lama, kozak* (TSNP, H-HS).

<sup>158</sup> Problem konceptualizacji człowieka tylko w kategoriach mężczyzny (a nie — kobiety) poruszany był w pracach wielu badaczy, por.: R. TOKARSKI: *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa 1984; P. ŁOZOWSKI: *Od dziecka do człowieka...*; M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci...*; ŁAZIŃSKI M.: *O panach i paniach...*; A. PAJDZIŃSKA: *Kobieta najlepszym przyjacielem człowieka (przyczynek do językowego obrazu świata)*. W: *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej ofiarowane profesor Halinie Wiśniewskiej na 50-lecie jej pracy naukowo-dydaktycznej*. Red. C. KOSYL. Lublin 2001.



Zdarzały się dane słownikowe bardziej szczegółowe, chłopak jest więc:

- wysoki i szczupły<sup>159</sup>: *chłopiec jak sosna/jak drut/jak świeca*; (NKPiWPP);
- zdrowy, dobrze zbudowany, silny, wysportowany: *zdrowe, silne chłopaki; dobrze zbudowani młodzieńcy; wysportowani młodzieńcy*<sup>160</sup> (PSWP, USJP);
- przystojny, czarujący, uroczy, urzekający: *przystojny chłopak; czarujący, urzekający młodzieniec* (PSWP); *chłopiec (chłopak) jak lalka/jak malowanie/jak marzenie/jak złoto* (NKPiWPP, PSWP)<sup>161</sup>;
- inne: uśmiechnięty — *uśmiechnięci młodzieńcy* (PSWP); opalony — *młody mężczyzna o śniadej cerze, mocno gestykułując, pytał o coś urzędniczkę* (PSWP);
- obdarzony specyficznym głosem: *chłopięcy głos; głos mu się załamywał po chłopięcemu* (USJP, PSWP); dodatkowo: *zespół, chór chłopięcy* (PSWP).

Ważną rolę pełnią również relacje rówieśnicze, w tym (*męska*) przyjaźń: *chłopackie przyjaźnie* (też: *grupa chłopców; banda, zgraja, tłum młokosów* — PSWP).

Niezwykle skąpe okazały się dane dotyczące sposobu ubierania się (aspekt kulturowy), również wiążące się z odpowiednim (*chłopięcym, chłopackim*) wyglądem: *obuwie/ubranie chłopięce* (PSWP); por.: *kiedy zobaczyli te chłopackie buty w korytarzu, plecaki i sprzęt, od razu poculi się jak w domu; młokosowaty wygląd Pawła podkreślały dodatkowo kolorowe dresy i adidasy* (PSWP). Wygląd wiąże się także z odpowiednią fryzurą — krótkimi włosami (które może mieć również dziewczyna): *fryzura na chłopaka* (ISJP).

Zasadniczo brak jest informacji o nieodpowiednim wyglądzie<sup>162</sup>. Tego typu dane pojawiały się sporadycznie: *brzydki młokos* (PSWP), dodatkowo: *trądzik młodzieńczy* (ISJP).

<sup>159</sup> Dodatkowo (szczególnie często w przypadku PSWP) pojawiały się przykłady wskazujące na to, że *chłopak (chłopiec)* — zwykle w znaczeniu: „dziecko” jest nadmiernie chudy, wygłodzony, biedny i chory: *blady/chudy/mizerny chłopak; mizerny/głodny chłopaczysko; biedne, głodne chłopaczyny zebrały na ulicach* (tu podkreślenie politowania dzięki użyciu formy niemięskoosobowej); *ten nasz chłopak jakiś blady, schudł ostatnio, może jest chory*.

<sup>160</sup> Konotacje związane z wysokim wzrostem, zdrowiem, postawnością, ciężką fizyczną i wytrzymałością wiążą się jednak przede wszystkim z dorosłym mężczyzną (*chłopem*), który jest (powinien być): *barczysty, silny, wysoki, dobrze zbudowany, rośli, byczy* (USJP, PSWP); inne określenia (kolokacje): *kawał chłopca*; porównania: *chłop jak dąb/jak buk/jak drąg/jak rzepa/jak smok/jak snop/jak tur (żubr)/jak byk/jak lew/jak góra/jak olbrzym, wielkolud* (NKPiWPP). Jeśli mężczyzna nie spełnia tego typu kulturowych wymagań związanych z odpowiednim wyglądem (jest mały, niski, chudy i słaby), naraża się na drwiny lub pogardę: *chłop jak u ludzi baba, chłop jak wiecheć; z niego chłop jak z raka ogier* (NKPiWPP).

<sup>161</sup> Według PSWP s frazeologizowane porównanie *chłopak jak złoto* oznacza tyle, co „przystojny, młody mężczyzna”, wydaje się jednak, że wyrażenie to może konotować również dobroć i uczynność (por. *dziewczyna jak złoto*).

<sup>162</sup> Warto dodać, że (dorosły) mężczyzna nie musi być przystojny. Kategoria pięknego wyglądu mężczyzny wiąże się tylko z metrykalnie młodym wiekiem, inaczej niż w przypadku kobiet: *mężczyzna powinien być tylko troszkę ładniejszy od diabła, a panna tylko trochę brzydsza od anioła* (NKPiWPP). Męstwo, odwaga, odporność są największymi atutami mężczyzny: *chłop ma być jak nasiekany kij* — nie uroda, ale blizny otrzymane w boju zdobią mężczyznę (NKPiWPP).



## 2.4. Cechy charakteru, zachowanie, postawy

Obraz CHŁOPAKA (*chłopca*) nakreślony w danych słownikowych (w tym paremiologicznych) zawiera elementy wartościujące zarówno pozytywnie, jak i negatywnie (bywają również neutralne). CHŁOPAK (*chłopiec*) jest (powinien być):

- dobry (miły, sympatyczny, grzeczny itp.): *miły/grzeczny/uczynny/pracowity chłopiec; kochane/dobre chłopaczysko; swój/równy/setny/złoty chłopak; fajne chłopaki* (PSWP, USJP); por.: *wszyscy polubiliśmy tego sympatycznego chłopaka, który pojawił się niedawno w naszej grupie* (PSWP);
- pełen życia, energii, ruchliwy: *dziarski młodzian* (USJP); *chłopiec jak żywe srebro* (NKPiWPP); por.: *był to energiczny [...] młodzieniec* (ISJP); ale też niecierpliwy: *gdzie młody nie doskoczy, tam stary dolezie* (PSWP, NKPiWPP);
- inne — zdolny<sup>163</sup>, wesoły, dzielny, odważny, buntowniczy: *zdolne chłopaki, wesołe chłopaki* (PSWP); typowo męskie: *dzielni, odważni chłopcy* (PSWP); dodatkowo: *młodzi gniewni* (USJP, ISJP, PSWP).

Z wchodzeniem w dorosłość wiążą się określone oczekiwania społeczne, niejednokrotnie wyrażane za pomocą przekazywanych od dziecka przedstawicielom płci męskiej nakazów typu: *nie płacz! (chłopaki nie płaczą); bądź (prawdziwym) mężczyzną!, zachowuj się jak (prawdziwy) mężczyzna!* Tego typu zwroty funkcjonujące w świadomości zbiorowej pokazują, że męskość jest zbiorem cech i odpowiednim repertuarem zachowań, które trzeba opanować i nieprzerwanie dowodzić społecznie.

Pozytywne konotacje CHŁOPAKA (*chłopca*) wynikają m.in. z tradycyjnego systemu patriarchalnego, zgodnie z którym „mężczyzna jest nosicielem pozytywnych wartości”<sup>164</sup>. Zgodnie z takim myśleniem (kulturowym, stereotypowym) rodzice bardziej cenią synów niż córki, co podkreśla ludowe powiedzenie: *chłop się trzy razy w roku naje: we Wigilię, jak świnie biją i jak [...] chłopca mają* (NKPiWPP).

Młody wiek chłopaka wyznacza krąg jego zainteresowań (*chłopięca fantazja; chłopięce marzenia/zainteresowania* — PSWP) oraz repertuar pewnych typowych zachowań, zwykle związanych z zabawą<sup>165</sup>: *chłopacka zabawa; chłopięce zabawy, psoty; swawolni chłoptasie; chłoptasie się rozigrały/rozigrali* (PSWP).

<sup>163</sup> Przymiotnik ten, podobnie jak wcześniej wymienione *uczynny* i *pracowity*, współtworzy symbolicznie zarysowany pozytywnie wartościowany typ profilu ucznia: *dobry*.

<sup>164</sup> A. PAJDIŃSKA: *Kobieta najlepszym przyjacielem...*, s. 152.

<sup>165</sup> Dodatkowo pojawiają się chłopięce atrybuty — zabawki i zabawy: *niektóre dziewczynki wolą te chłopackie zabawy zamiast lalek; chłopczyki bawią się, rysują, grają w piłkę* (PSWP).

Stosunkowo wiele kulturowo negatywnie wartościowanych poświadczeń dotyczy niegrzeczności chłopaka, który jest: niesforny, niedobry, łobuzowaty, rozwydrzony, agresywny, bezczelny i sprawia różne problemy wychowawcze: *rozbrykany chłopiec* (USJP), *niesforny/łobuzowaty młokosik*; *niedobre chłopaczdła*; *rozwydrzone/rozpuszczone chłopaczysko*<sup>166</sup> (PSWP); por: *pamiętam kilka chłopięcych zabaw, za które często dostawałem lanie; dostaję rozwichrzonych, zielonych młokosów i staram się czegoś ich nauczyć* (ISJP); *znów te chłopaczdła przesiadują na klatce, nie można przejść, a dzieci się ich boją; wyobraź sobie, że przed sklepem jakiś bezczelny młokos wyrwał mi torebkę z ręki; chłopaczyska kradną, wszczynają bójki; sprawcami wszystkich włamań okazali się trzej nastoletni chłopcy, uczniowie technikum mechanicznego* (PSWP).

Do stereotypowo męskich zachowań negatywnych (właściwych także dla chłopaka, który w ten sposób może manifestować złe pojętą „dorosłość”) należy również stosowanie używek (przywołany materiał informuje tylko o alkoholu i papierosach), por.: *paru młokosów paliło papierosy przed szkołą* (PSWP); *personel kawiarni nie reagował na głośne zachowanie zamroczonych alkoholem młodzieńców* (ISJP).

Zdarza się, że młodość (zbyt młody wiek, brak doświadczenia) chłopaka może wiązać się z lekceważeniem go przez innych — starszych: *niedoświadczony/niedowarzony młokos* (PSWP, USJP); por.: *jego chłopackowaty wygląd sprawiał, że nikt nie traktował go poważnie* (PSWP); *byłem wtedy młodzikiem, żółtodziobem, który w opinii starszych wyjadaczy nie umiał nic* (ISJP).

Bywa, że niektórzy, już nie najmłodsi przedstawiciele płci męskiej nie wyrastają z *chłopięcego wieku* i są *wiecznymi chłopcami*. *Expressis verbis* wyrażają to przykładowe frazy: *chłoptasie nie zawsze wyrastają na odpowiedzialnych mężczyzn; irytują mnie chłopczykowaci panowie po trzydziestce, którzy wszystko traktują jak zabawę* (PSWP).

## 2.5. CHŁOPAK jako partner

CHŁOPAK zauważa atrakcyjność dziewczyny (por.: *kurteczka, którą miała na sobie, przyciągała spojrzenia chłopców* — ISJP), a nawet mogą interesować go generalnie wszystkie kobiety: *młodzieńcowi młodą każda kobieta* (NKPiWPP). By zdobyć względy ukochanej, powinien być szarmancki: *szarmancki/uroczy*

<sup>166</sup> Wydaje się, że *rozwydrzenie* i *rozpuszczenie* użytkownicy języka częściej przypisują dziewczynie.

*młodzian* (PSWP); por.: *babcia wspominała o jakimś szarmanckim młodzianie obsypującym ją buketami róż* (ISJP). Z pewnością musi być aktywny (m.in. *smali cholewki*), por.: *wysoki młodzieniaszek smalił cholewki do Zosi kilka lat, zanim ta zechciała spojrzeć na niego łaskawym okiem* (PSWP). Zaloty chłopaka mogą być jednak ulotne lub dziewczyna nie musi być im przychylna: *nie jeden chłopiec na świecie, nie jedna róża w bukiecie* (NKPiWPP). Dla wielu młodych kobiet brak chłopaka (sympatii) okazuje się sytuacją problematyczną: *Renata ciągle nie może sobie znaleźć chłopaka* (PSWP). „Posiadanie” chłopaka jest zatem powodem do dumy i zazdrości ze strony samotnych koleżanek: *nie mogła się doczekać, żeby mi opowiedzieć o swoim nowym chłopcu; ale sobie złapała chłopaka — szeptały koleżanki* (ISJP).

Gdy dziewczyna i chłopak stają się parą — on jest jej *chłopakiem* (*chłopcem*): *być/zostać chłopakiem (chłopcem) jakiejś dziewczyny; mieć/znaleźć chłopaka; mieć swojego chłopca* (PSWP); por.: *Joanna idzie na studniówkę ze swoim nowym chłopakiem, który jest od niej o dziesięć lat starszy; od trzech lat Jacek jest chłopcem Marzeny* (PSWP).

W porównaniu z obrazem DZIEWCZYNY w przypadku CHŁOPAKA (*chłopca*) zdecydowanie słabiej zarysowuje się kulturowa (społeczna) konieczność ożenku: *kawaler do wzięcia, stary kawaler, marcowy kawaler* — stary kawaler zmienny jak pogoda w marcu (USJP). Poza tym chłopak ceni wolność (rozumianą jako niezależność), co może się wiązać również z jego stanem cywilnym: *bodaj się święcił kawalerski stan, kędy sobie pójdę, wszędzie mi pan; kawalerowi i psu wszędzie wolno* (NKPiWPP). Zawarcie małżeństwa uznawane jest za zniewolenie<sup>167</sup>.

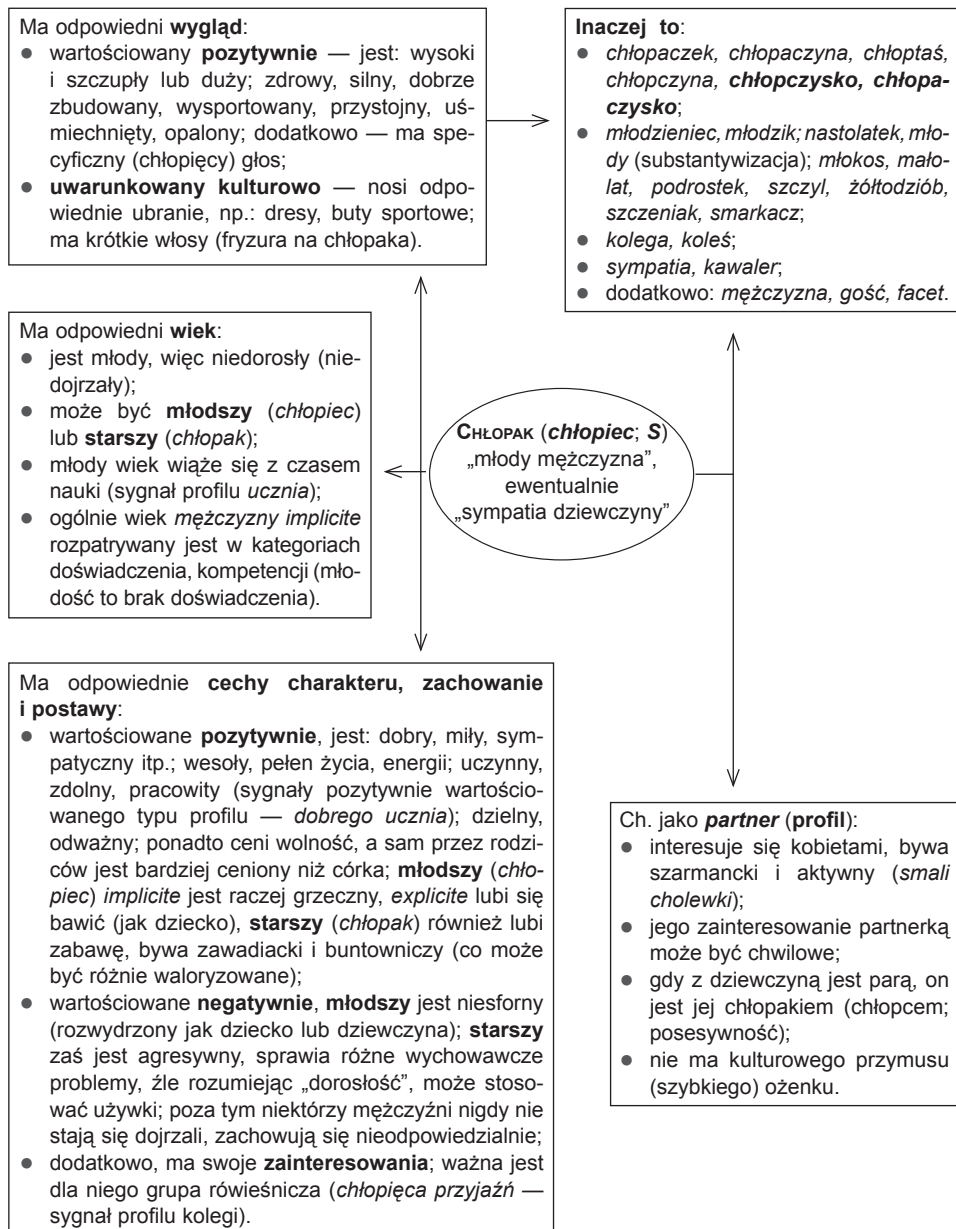
## 2.6. Podsumowanie: schemat stereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie S)

Poniższy schemat zestawia wyniki rekonstrukcji stereotypu CHŁOPAKA na podstawie danych słownikowych i paremiologicznych (S).

Zarysowane słownikowo-paremiologiczne wyobrażenie CHŁOPAKA (*chłopca*) zostanie porównane z obrazem, jaki nakreślili sami młodzie, zarówno w tekstach nadsyłanych do pism młodzieżowych, jak i w wypowiedziach ankietowych.

<sup>167</sup> Por. M. KARWATOWSKA: *Twardy i niezależny...*, s. 128—129.

Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie S)



Źródło: opracowanie własne.

### 3. CHŁOPAK w badaniach tekstowych

#### 3.1. Charakterystyka pism objętych badaniem

Wybór pism i działów, z których będą wyekscerpowane wypowiedzi młodych, jest kluczowy dla dalszych rozważań: stanowi źródło odtwarzanego „listowego” stereotypu CHŁOPAKA.

##### 3.1.1. „Filipinka” jako pismo reprezentujące młodzież i prasę młodzieżową z końca okresu PRL

Czas PRL (1949—1989, zasadniczo jednak: 1949—1980<sup>168</sup>) był specyficznym i niejednorodnym okresem w dziejach historii Polski. Jak podkreśla Hanna Świdą-Ziemba:

[...] świat PRL-u, jego prawa, jego rytm, ówczesna psychika i nastawienie ludzi były na tyle swoiste, że wręcz egzotyczne i nieprzekładalne na dzisiejsze kategorie. Łatwiej jest — jak sędzę — zrozumieć dziś dawniejsze lata historii niż rzeczywistość PRL-u<sup>169</sup>.

---

<sup>168</sup> Oficjalnie czas Okrągłego Stołu zamyka epokę PRL, jednak pierwsze sygnały jej zmierzchu wiążą się już z latami 1976—1980, a od strajków w sierpniu 1980 r. należy liczyć powolny koniec systemu komunistycznego (socjalistycznego) w Polsce (por. H. ŚWIDA-ZIEMBA: *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*. Kraków 2010, s. 7—8).

<sup>169</sup> Tamże, s. 7.

Generację młodych epoki gierkowskiej i jej końca cytowana badaczka określa mianem *pokolenia podmiotowości i więzi wspólnotowej*<sup>170</sup>. Ich światopogląd, zasadniczo, wyznaczają trzy, pozornie mogące się wykluczać postawy czy, jak chce autorka — *nastawienia*:

Jedno, że na świat, w którym żyją, są w istocie skazani. Drugie, że jest to świat bezpieczny — dorośli dbają o młodzież, organizowane są różnorodne rozrywki, nauczyciele pilnują, by młodzi pomyślnie kończyli szkołę i studia, a wobec braku bezrobocia czekają na nich — nie zawsze satysfakcjonujące, ale jednak — miejsca pracy. Tak, jak w okresie stalinizmu (choć w zgoła innym scenariuszu), tak też w „drugiej Polsce” Gierka młodzież była „nadzieją” dynamicznego rozwoju, a dzięki liberalizacji — posiadała (ograniczoną, ale jednak) sferę wolności obyczajowej i życia towarzyskiego. Po trzecie, świat taki, jaki był — młodzi odczuwali jako uciążliwy i dyssatisfakcjonujący psychicznie<sup>171</sup>.

Młodzi zatem byli z jednej strony nieufni względem świata dorosłych (systemu), a zarazem świadomi ich „opieki”. Szukali tych, którzy mogą zrozumieć ich potrzeby i oczekiwania. Taką funkcję niewątpliwie pełniło m.in. pismo „Filipinka”, będąc wówczas w Polsce jednym z najbardziej poczytnych magazynów dla młodzieży<sup>172</sup>: w okresie PRL nakład pisma utrzymywał się na poziomie

<sup>170</sup> Autorka tak oto charakteryzuje młodzież PRL: „Pokolenie, które teraz chcę opisać, mieści się w przybliżeniu w przedziale rocznikowym 1953—1960. Jest to młodzież, która w czasie Marca uczęszczała do szkoły średniej lub podstawowej, a w okresie Solidarności jest już na wyższych uczelniach lub od kilku lat pracuje zawodowo” (Tamże, s. 486).

<sup>171</sup> Tamże, s. 494.

<sup>172</sup> Popularność pisma potwierdzają m.in. ogólnopolskie badania prasoznawcze; por.: M. SIWKO: *Wzory osobowe w polskiej prasie młodzieżowej okresu przełomu (na przykładzie „Sztandaru Młodych” — 1979—1982 i „Filipinki” — 1988—1989)*. Koszalin 2001, s. 117; R. KALBARCZYK: *Czytelnictwo prasy wśród młodzieży*. Warszawa 1984. Wśród innych znanych młodzieżowych periodyków okresu PRL warto odnotować: „Jestem”, „Razem”, „Na przełaj”, „Świat Młodych” czy „Płomyk”. Pierwszy numer „Filipinki”, wydany nakładem Warszawskiego Wydawnictwa Prasowego, wchodzącego w skład Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa—Książka—Ruch”, ukazał się 15 maja 1957 r., a ostatni (już w innym wydawnictwie) 50 lat później — w maju 2006 r. Periodyk powstał z inicjatywy pisma „Kobieta i Życie”, a właściwie nadsyłanych do jej redakcji listów dziewcząt i ich matek z prośbą o stworzenie magazynu dla nastolatek; nazwę gazety rozstrzygnięto na drodze konkursu. Przez wiele lat redakcja obu pism była ta sama. Ostatnie kilkanaście lat funkcjonowania „Filipinki” wiązało się z dużymi zmianami: z nowym wyglądem oraz z ilością — a przede wszystkim z jakością — prezentowanych treści, co stanowiło wynik przekształceń rynku polskiej prasy, które z kolei spowodowały problemy wydawnicze pisma i przejście go przez „Twój Styl” w 1998 r. Wtedy też zmieniono „Filipinkę” z dwutygodnika na miesięcznik. „Z czasopisma dla młodych kandydatek na intelektualistki przekształciła się ona najpierw w »mały Twój Styl«” (A. PIWOWARSKA: *Trzy oblicza „Filipinki”*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2003, nr 3—4, s. 127), by od 2002 roku, po przejściu wraz ze spółką „Twój Styl” do Wydawnictwa Bauer (oddziału niemieckiego Heinrich Bauer

265—300 tys. egzemplarzy, a mimo to był zbyt niski, by zaspokoić rzeczywiste potrzeby<sup>173</sup> — dopiero pod koniec lat 80. nakład został podniesiony do 550 tys. egzemplarzy<sup>174</sup>; w objętym badaniem przedziale czasowym 1979—1980 funkcję redaktora naczelnego pełniła Barbara Sidorczuk.

Profil „Filipinki” był jasno sprecyzowany: pismo miało charakter społeczno-kulturalny, a zarazem wychowawczy (ale nie moralizatorski), opiniotwórczy i informacyjny. Skierowane było do dziewcząt od 15. do 21. roku życia, czyli od momentu ukończenia szkoły podstawowej do pierwszych lat studiów lub uzyskania samodzielności życiowej (praca, małżeństwo). Realnie jednak „Filipinka” cieszyła się dużą popularnością wśród kobiet w różnym wieku (czytały ją matki, a nawet babcie)<sup>175</sup>, a także, paradoksalnie, wśród chłopców, co wynikało również z ograniczoności wyboru pism w tamtym okresie<sup>176</sup>. Ambicją dwutygodnika było wychodzenie naprzeciw potrzebom grupy czytelniczej:

Od pierwszego numeru F. była po stronie swojej czytelniczki. Wychowując ją, często pouczając, stopując jej nierozsądne pomysły, ale mówiąc: lubimy cię, jesteśmy z tobą, rozumiemy, że to trudny dla ciebie czas. Nie wyśmiewamy się, wspieramy, pokazujemy ci, że nie jesteś sama [...].<sup>177</sup>

Pismo, co jest bardzo cenne i wartościowe, po prostu trafiało w nurt gustów współczesnych nastolatków. Ważne było to, że dziennikarze pisma pisali nie to, co ich samych interesuje (co w innych zespołach redakcyjnych zdarzało się często), ale to, co interesowało ich czytelników. Pismo doskonale orientowało się w potrzebach i oczekiwaniach młodego pokolenia, w czym pomagały często rozpisywane przez redakcję ankiety wśród czytelników<sup>178</sup>.

„Filipinka” odgrywała ważną rolę społeczną, cieszyła się dużym autorytetem i zaufaniem. Z zaangażowaniem podejmowała ważne i niejednokrotnie trudne tematy, których młodzież nie mogła lub nie chciała omawiać w gronie najbliż-

Verlag), upodobnić się do innych młodzieżowych pism właściwych tej komercyjnej oficynie — „Bravo”, „Bravo Girl!”, „Twist”.

<sup>173</sup> Widać to również w listach czytelników (a właściwie — czytelniczek): *niestety nie mam znajomości u nas w kiosku, więc jeśli uda mi się od czasu do czasu kupić „Filipinkę”, to sukces; Ze znacznym opóźnieniem, spowodowanym permanentnymi trudnościami ze zdobyciem „Filipinki”, piszę w związku z listem Majki.*

<sup>174</sup> Por. Z. SOKÓŁ: *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945—1995*. Rzeszów 1998, s. 123; A. PIWOWARSKA: *Trzy oblicza „Filipinki”. Epizod z dziejów transformacji polskich pism młodzieżowych przełomu wieków*, <http://wkajt.republika.pl/anapi/> [dostęp: 14.06.2015].

<sup>175</sup> Po okresie transformacji i zmianie wydawcy pismo kierowano do coraz młodszych czytelniczek.

<sup>176</sup> Por. A. PIWOWARSKA: *Trzy oblicza „Filipinki”. Epizod z dziejów...*, M. SIWKO: *Wzory osobowe...*, A. DRWAŁ: *Była sobie Filipinka*. „Pinezka.pl — magazyn z domieszką absurdu” 2006, lipiec, <http://www.pinezka.pl/content/view/2153/210/> [dostęp: 14.06.2015].

<sup>177</sup> A. DRWAŁ: *Była sobie Filipinka...*

<sup>178</sup> M. SIWKO: *Wzory osobowe...*, s. 149.



szych. W czasach świetności periodyku do redakcji przychodziło dziennie 100—120 listów, to one dyktowały wybór poruszanej (w formie reportażu, felietonów, artykułów, ankiet, publikowanych listów, itp.) problematyki<sup>179</sup>. Maria Siwko podkreśla, że innym walorem dwutygodnika — związanym z funkcjonowaniem w okresie PRL — było jego „niezrzeszenie” w żadnej organizacji młodzieżowej czy politycznej, co dawało niezależność w doborze tematów i sposobie ich prezentacji<sup>180</sup>.

### 3.1.2. Wybrane nowsze pisma (POP i POL)

Po przełomie 1989 roku zmieniły się reguły funkcjonowania polskiego rynku wydawniczego, w tym prasowego. Nastąpiło otwarcie na zagranicznych kontrahentów, którzy, niejednokrotnie, stopniowo przejmowali kontrolę nad publikowanymi w kraju pismami i ich zawartością<sup>181</sup>. W przypadku periodyków przeznaczonych dla dzieci i młodzieży zmiany zachodzące na rynku wydawniczym doprowadziły do odrzucenia wcześniejszego modelu prasy wychowawczej (w tym dydaktycznej, związanej z systemem edukacji), reprezentowanej przede wszystkim przez następujące tytuły: „Miś”, „Świerszczyk”, „Płomyczek” i „Płomyk”, a dla starszych odbiorczyń — „Filipinka”<sup>182</sup>.

<sup>179</sup> Por. Z. SOKÓŁ: *Prasa kobieca...*, s. 124. Przy czym w przypadku listów bardziej osobistych (np. związanych z trudną, także patologiczną, sytuacją w domu, skrajnymi problemami natury psychicznej czy seksualnej), redakcja niejednokrotnie odpisywała indywidualnie.

<sup>180</sup> Por. M. SIWKO: *Wzory osobowe...*, s. 149. Była to „wolność” kontrolowana: „Filipinka” nie podlegała żadnej organizacji nadrzędnej (np. ZHP), ale — jak wszystkie tego typu instytucje — podlegała cenzurze i Wydziałowi Prasy KC (por. M. BETLEJA, A. BARTELSKA: *Filipinka i nie tylko. Wywiad z Laurą Bakalarską*. „Pinezka.pl — magazyn z domieszką absurdu” 2006, marzec, <http://www.pinezka.pl/content/view/1975/210/> [dostęp: 16.06.2015]).

<sup>181</sup> Por. Z. BAJKA: *Kapitał zagraniczny w polskich mediach*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1994, nr 1—2, tenże: *Kapitał zagraniczny w polskiej prasie — lata dziewięćdziesiąte*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1998, nr 1—2; *350 lat prasy polskiej*. Red. M. JĄBŁONOWSKI, U. JAKUBOWSKA, D. KUŹMINA, M. TOBERA. Warszawa 2012.

<sup>182</sup> Por. O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna” i „Fun Club” — czyli sposób na młodzież. *Magazyny młodzieżowe niemieckich koncernów na polskim rynku w latach 1989—2008*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2009, nr 1—2, Kraków; *Prasa dziecięca i młodzieżowa (studia i materiały)*. Red. M. ADAMCZYK, J. JAROWIECKI. Kielce 1992; M. ROGOŹ: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” w latach 1945—1989. Studium historycznoprasowe*. Kraków 2009; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży. W: Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 2. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2009; J. JAROWIECKI: *Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989—1995*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, I. SOCHA. Katowice 1999.

W swym opracowaniu skupiam się na analizie materiału językowego pochodzącego z dwóch źródeł: a) od zagranicznych wydawców — umownie określam te pisma jako **POP**, b) z polskiej spółki — skrótowo nazwanej **POL**.

Periodyki **POP**, pomimo zrozumiałej odmienności, mają wiele cech wspólnych. Jedną z nich jest zagraniczny edytor, co wiąże się z funkcjonowaniem w formie „pisma—kalki”<sup>183</sup>. Kolejną cechą wspólną jest zorientowanie na popularyzowanie komercyjnej popkultury (muzyki, filmów, seriali), przy czym, w przypadku pism POP, medialne rozpowszechnianie należy rozpatrywać nie tyle w kategoriach oceny wartości prezentowanych utworów (dzieł), ile pogłosek i ciekawostek dotyczących życia, zwłaszcza uczuciowego, celebrytów. W magazynach POP dominuje duża liczba zdjęć, zwykle opatrzonych niewielkim komentarzem czy tekstem. Pisma te mają więc profil rozrywkowy (ewentualnie rozrywkowo-poradniczy). Nastawione są na lansowanie wartości przyjemnościowych i materialno-prestiżowych, rzadziej wartości witalnych, ważne są również: wolność<sup>184</sup>, poczucie swobody obyczajowej, *moralny luz*<sup>185</sup>. Tematy, wokół których skupia się zawartość tego typu prasy, to: miłość i seks, plotki dotyczące gwiazd, moda i uroda oraz reklama<sup>186</sup>. Tego typu tematyka zaciekawia jednak młodzież (zwłaszcza dziewczęta) — świadczy o tym chociażby wysoka poczytność pism<sup>187</sup>. Jednak oddziałujący jedynie na sferę

<sup>183</sup> Pisma POP o międzynarodowym zasięgu zwykle pochodzą od niemieckiego wydawcy — tak jest m.in. w przypadku pism „Bravo”, „Dziewczyna”, „Popcorn” i „Twist” — oto opis na przykładzie „Dziewczyny”: „[...] wydanie główne ukazuje się po niemiecku, a jednocześnie nastolatki w Polsce, Czechach, Rumunii, Hiszpanii i na Węgrzech otrzymują jego mutacje — w swoich językach narodowych” (W. KAJTOCH: *Językowe obrazy świata...*, s. 201). Analiza zawartości treści oryginalnych i krajowych „mutacji” pism pokazuje jednak, że dane numery różnią się od siebie — taki wniosek, na podstawie analizy polsko- i niemieckojęzycznych numerów pisma „Bravo”, wyprowadziła Małgorzata Rodak (*Porównanie polskiej i niemieckiej edycji magazynu dla nastolatków „Bravo”*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2007, nr 3—4).

<sup>184</sup> Por. A. ANTOSIAK: *Obraz wolności w czasopiśmie młodzieżowym „Bravo Girl!”*. W: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2003.

<sup>185</sup> Por. D. ZAŁĘCKA: *Propaganda moralnego luzu na przykładzie czasopism: „Bravo”, „Bravo Girl”, „Dziewczyna”*. W: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. OZDZYŃSKI, S. ŚNIAŁKOWSKI. Kraków 1999.

<sup>186</sup> Por. E. BOBROWSKA: *Nowe pisma młodzieżowe a wychowanie*. W: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Red. F. ADAMSKI. Kraków 1999, s. 67; J. SZOCH: *Prasa dla dzieci i młodzieży*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1996, nr 3—4, s. 121—122; O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 60; K. JASIONEK: *Młodzi wiedzą lepiej*. „Press. Magazyn Ekstra” 2006, nr 7, s. 13.

<sup>187</sup> Wysoki odsetek czytelnictwa młodzieżowego prasy POP potwierdzają liczne badania (por. studia Ośrodka Badań Prasoznawczych UJ oraz: A. HAS-TOKARZ: *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. MYRDIK, M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006; D. ŁAZARSKA: *Uczeń jako odbiorca kultury medialnej*. W: *Kultura popularna w szkole...*; A. SZCZEPANIAK: *Etyka języka w szkole na podstawie wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej*. Katowice 2011, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. B. Niesporek-

emocjonalną sposób przedstawiania treści, kreowania określonej rzeczywistości oraz propagowania wybranych modeli zachowań, stylów myślenia, danych autorytetów — a właściwie idoli — może budzić zastrzeżenia<sup>188</sup>. Przy czym, jak sugeruje Paweł Płaneta: „Czytelnicy *Bravo* [sic!] i *Popcornu* [sic!] prawdopodobnie wkrótce »wyrosną« z fascynacji światem proponowanym im przez te pisma”<sup>189</sup>. Dodatkowym elementem wspólnym dla pism POP (a także coraz częstszym w ogóle na rynku prasowym) jest powszechne oferowanie czytelnikom różnego rodzaju dodatków lub gadżetów, które miały zachęcić do zakupu pisma<sup>190</sup>.

Jednym ze sztandarowych pism POP jest — przeznaczony dla dziewcząt i chłopców, drukowany nakładem Wydawnictwa Bauer — dwutygodnik „**Bravo**” (B). Pismo skierowane jest do dwóch grup młodzieży: a) młodszej — 11—14-latków; b) starszej — 15—19-latków<sup>191</sup>. Na naszym rynku istnieje od 1991 roku, szybko znalazło się „w pierwszej dziesiątce na liście najbardziej poczytnych czasopism w Polsce”<sup>192</sup>, „stając się symbolem nadchodzących czasów”<sup>193</sup>. Średnia sprzedaż dwutygodnika w latach 2002—2008 wynosiła 250 tys. egzemplarzy<sup>194</sup> — na czytelniczą atrakcyjność pisma wpływa również

---

-Szamburskiej), a także moje własne spostrzeżenia. Z analiz przeprowadzonych na potrzeby pracy magisterskiej przez Agatę Szczepaniak wynika, że w objętej badaniem grupie gimnazjalistów (łącznie 170 uczniów, w tym: dziewczęta — 71, chłopcy — 99) jedynie „Bravo” było często czytane przez ogół respondentów — łącznie 24,1% wszystkich uzyskanych egzemplifikacji. Należy jednak dodać, że wspomniany dwutygodnik głównie podawany był przez dziewczęta (często wspominające również o „Bravo Girl”), chłopcy wybierali częściej „CD Action”, „Playboya” i „CKM” (A. SZCZEPANIAK: *Etyka języka...*, s. 75—80).

<sup>188</sup> Pisma z kręgu POP są ostro krytykowane przez rodzimych prasoznawców, dydaktyków, psychologów, pedagogów, językoznawców, etnologów i teologów (por. E. BOBROWSKA: *Nowe pisma młodzieżowe...*). Piotr Tomasz Nowakowski wymienia następujące negatywne trendy popularyzowane (przede wszystkim) w pismach POP: *supremacja „myśli słabej”, logika komercji, deprecjacja rozumu, gloryfikacja zabawy, promocja seksu, apoteoza cielesności, banalizacja nadprzyrodzoneści i efemeryczność wzorców osobowych (Modele człowieka...*, s. 188—207).

<sup>189</sup> P. PŁANETA: *Świat przedstawiony w czasopismach młodzieżowych*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 1—2, s. 103.

<sup>190</sup> Por. T. JARZĘBOWSKI: *Liga prasowa*. „Press” 1999, nr 6; K. PREWĘCKA: *Bonus do lektury*. „Media i Marketing Polska” 2001, nr 5.

<sup>191</sup> Por. J. KOŁODZIEJ: *Dobro, zło i inne wartości w czasopismach młodzieżowych*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 1—2. Niektórzy badacze wyróżniają tylko tę drugą grupę docelową (O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 71; J. SZOCKI: *Prasa dla dzieci...*, s. 120). Badania innych autorów oraz własne obserwacje pokazują przywiązanie do pisma szczególnie odbiorców gimnazjalnych (D. ŁAZARSKA: *Uczeń jako odbiorca...*; A. SZCZEPANIAK: *Etyka języka...*).

<sup>192</sup> E. BOBROWSKA: *Nowe pisma młodzieżowe...*, s. 67.

<sup>193</sup> O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 60.

<sup>194</sup> Tamże, s. 61.

jego niska cena<sup>195</sup>. Dwutygodnik nastawiony jest na niezbyt ambitną zabawę i takie samo poradnictwo, czego nie kryje wydawca: „Oferujemy rozrywkę i nie mamy zacięcia edukacyjnego. Staramy się, oczywiście, przemycać pozytywne treści, poruszamy tematy, o których nie rozmawia się w domu ani w szkole”<sup>196</sup>. Analizując słownictwo używane w wybranych współczesnych pismach młodzieżowych, Jacek Kołodziej stwierdza: „*Kochanie, zabawa i przeżycie* — czynności służące do realizowania wartości odczuciowych liczą się w *Bravie* [sic!] najbardziej”<sup>197</sup>. Piotr Tomasz Nowakowski, zbadawszy popularyzowane na łamach prasy młodzieżowej modele człowieka, ustala, że dwutygodnik „Bravo” promuje przede wszystkim permissywizm,

[...] ujawniający się zasadniczo w łatwym uleganiu relatywizmowi społecznemu, co znajduje wyraz w kruchości i zmienności jego postaw moralnych. [...] Poza tym aprobeuje [...] wczesne rozpoczęcie współżycia seksualnego bez odniesienia do uniwersalnych i obiektywnych wartości, którym ten akt ma służyć<sup>198</sup>.

To, co preferowane jest przez modelowego reprezentanta „Bravo”, to również przywiązanie do wartości hedonistycznych (przede wszystkim przyjemności niższych), prestiżowych i utylitarnych, ważny jest również perfekcjonizm. Autor dodaje, że cenione są także wartości personalistyczne — w tym wartości związane z rodziną i przyjaźnią — a także „showmańską” działalnością filantropijną. Poza tym widoczne jest pewne przywiązanie do luzu, niezależności i potrzeby bycia sobą<sup>199</sup>.

Innym popularnym magazynem wpisującym się w krąg prasy POP jest „**Popcorn**” (P). Miesięcznik ukazuje się od 1990 roku, od 2000 roku należy do wydawnictwa Axel Springer Polska. Przeznaczony jest dla czytelników i czytelniczek między 12. a 19. rokiem życia<sup>200</sup>, jego tematyka oscyluje wokół muzyki

<sup>195</sup> Funkcjonowanie na zasadzie „pisma-kalki” zapewnia dwutygodnikowi „Bravo” osiągnięcie wysokich nakładów przy taniej produkcji (J. KOŁODZIEJ: *Dobro, zło i inne...*, s. 61). Ponadto pismo ma wysokie zyski z reklamy (O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 73).

<sup>196</sup> Wypowiedź Jerzego Szulwica; cyt. za: M. POLEWSKA: *Kasa od bobasa*. „Press” 1999, nr 6, s. 66.

<sup>197</sup> J. KOŁODZIEJ: *Dobro, zło i inne...*, s. 64. Ze względu na wysoki odsetek słownictwa dotyczącego antywartości moralnych badacz sugeruje także, że pismo preferuje „negatywistyczny obraz świata” (tamże, s. 64).

<sup>198</sup> P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka...*, s. 160.

<sup>199</sup> Tamże, s. 161—162.

<sup>200</sup> Por. J. KOŁODZIEJ: *Dobro, zło i inne...* Niektórzy badacze podają mniejszy przedział wiekowy grupy docelowej: 15—19 lat (O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 71; J. SZOCKI: *Prasa dla dzieci...*, s. 120). Jednak pozostałe badania oraz własne spostrzeżenia pokazują dużą popularność pisma przede wszystkim wśród młodszych — gimnazjalnych — odbiorców; por. przypis 191.

i wywiadów z gwiazdami, pewne znaczenie ma również poradnictwo. „Popcorn” wydawany jest w nakładzie 175 tys. egzemplarzy, jednak jego średnia sprzedaż jest niższa — 125 tys. egzemplarzy<sup>201</sup>, toteż zawartość miesięcznika częściowo zależna jest od reklamodawców<sup>202</sup>. Ważnym dodatkiem są dołączane do każdego numeru plakaty gwiazd muzyki i filmu, za to inne gadżety pojawiają się rzadko. Z badań Nowakowskiego wynika, że „Popcorn” propaguje bliski permissywnym model moralnej względności, który „[...] ma swe źródło w braku filozoficznej pewności, wypływającej z założenia, że rzeczywistość ma jakąś obiektywną podstawę”<sup>203</sup>. Stąd przywiązanie do niższych przyjemności, swobody obyczajowej (w tym częstej zmiany partnerów) i skandali (ważne jest szokowanie publiczności), uleganie modzie, wiara w horoskopy oraz subiektywna, emocjonalna a nie rozumowa, ocena tego, co dobre, a co złe. Ważne są również: szeroko rozumiane szczęście, wartości użyteczne i prestiżowe, a także wartości związane z rodziną, godnością człowieka lub pomocą charytatywną. Modelowy „reprezentant”, czyli bohater kreowany na łamach pisma, w pewnym stopniu ceni również perfekcjonizm i profesjonalizm<sup>204</sup>.

Ostatnim objętych moimi badaniami pismem POP jest wychodzący w Polsce od 2000 roku „**Twist**” (T), polski odpowiednik miesięcznika ukazującego się pod tym samym tytułem w Stanach Zjednoczonych. Jak podkreśla Karolina Prewęcka, magazyn „wyróżnia się merytorycznie i graficznie spośród innych pozycji Bauera w naszym kraju”<sup>205</sup>. „Twist” przeznaczony jest dla nieco starszych i bardziej wymagających dziewcząt, czytelniczek mających 14—18 lat<sup>206</sup>. Magazyn jest konkurencyjny wobec wydawanej nakładem spółki Axel Springer Polska „Dziewczyny”<sup>207</sup>. Treści zawarte w periodyku dotyczą następujących tematów: uroda, pielęgnacja ciała, moda, zdrowie (w tym: zdrowe odżywianie, aktywny wypoczynek, uprawianie sportu), obyczajowość. Zamieszczane w „Twisie” artykuły traktują o problemach związanych z przyjaźnią, miłością, rodziną i szkołą. Magazyn ma pewne aspiracje — chce rozwijać osobowość czytelniczek, a także uświadamiać im różne zagrożenia współczesnej kultury: narkomanię, molestowanie seksualne, sekty itp. — bywa jednak krytykowany za niespójność i różne potknięcia<sup>208</sup>. Wydaje się, że kreowana na łamach pisma bohaterka (reprezentantka) najlepiej odpowiada wyróżnionemu przez Nowakow-

<sup>201</sup> Por. O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 69.

<sup>202</sup> Por. J. KOŁODZIEJ: *Dobro, zło i inne...*, s. 61.

<sup>203</sup> P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka...*, s. 162.

<sup>204</sup> Tamże, s. 162—163.

<sup>205</sup> K. PREWĘCKA: *Bonus do lektury...*

<sup>206</sup> Por. O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 63, 71. Także Karolina Prewęcka podaje podobny przedział wiekowy odbiorczyń: 15—17 lat (K. PREWĘCKA: *Bonus do lektury...*).

<sup>207</sup> Jednocześnie „Twist” miał odróżniać się od później przejętej przez koncern H. Bauer (a już nieistniejącej) „Filipinki” czy, wydawanej krótko przez ten sam koncern — „Nicole”.

<sup>208</sup> Por. O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 64.



skiego modelowi moralnej elastyczności<sup>209</sup>: „W przeciwieństwie [...] do opisanych wcześniej modeli, nie posiada ona tak mętnej orientacji etycznej i potrafi okazać stosunkowo silną dezaprobatę wobec relatywizmu etycznego”<sup>210</sup> — dlatego buntuje się przeciw zmienności postaw i opinii, manipulacjom (w tym oszustwom), kradzieżom itp. Bohaterkę cechuje również subiektywizm, uczuciowość, wiara w horoskopy oraz znaczne przywiązanie do wartości hedonistycznych. Ważna dla niej jest pielęgnacja ciała, wygląd oraz sfera seksualna. Ceni także wartości prestiżowe, często jej marzenia — związane z karierą i sukcesem — sprowadzają się do chęci bycia modelką. W mniejszym stopniu preferowane są sprawy związane z rodziną (w tym macierzyństwo) i przyjaźnią, działalnością filantropijną, a także wolnością (luzem) czy perfekcjonizmem.

Odminną grupę pism dla młodzieży stanowią te o profilu społeczno-kulturalnym i edukacyjnym, w moich badaniach reprezentowane przez dwa magazyny: „Viktor Gimnazjalista” i „Cogito”, oba wydawane przez rodzimą spółkę Aga Press<sup>211</sup> (POL).

Dwutygodnik „**Cogito**” (C) istnieje od 1994 roku i jest skierowany do ambitnej młodzieży uczącej się w szkołach średnich, mającej zatem 16—20 lat. Tematykę periodyku szczegółowo definiuje jego podtytuł „Szkoła. Matura. Studia. Życie”. Pismo cieszy się renomą, jest cenione na rynku, jednak jego sprzedaż i popularność wśród młodych czytelników są znacznie niższe niż pism POP: średni nakład (w 2005 r.) „Cogito” to 41 tys. egzemplarzy<sup>212</sup>. Od 1998 roku, niezależnie od „Cogito”, publikowany jest „**Viktor Gimnazjalista**” (VG), przeznaczony dla młodszego odbiorcy (w wieku 13—16 lat). Także i ten magazyn jest ceniony zarówno przez dorosłych — w tym dydaktyków, wychowawców i pedagogów — jak i ambitniejszą młodzież gimnazjalną. Średni nakład jest nieco wyższy niż w przypadku „Cogito” i wynosi 55 tys. egzemplarzy<sup>213</sup>. Oba pisma wydają się reprezentować wyróżniony przez Nowakowskiego model moralnej nieokreśloności: „trudno [...] [oba pisma — M.W.] zaklasyfikować w całości do jednej określonej kategorii”<sup>214</sup>. W kreowanym na łamach obu pism bohaterze widoczne jest przywiązanie do powszechnie uznawanych wartości, norm postępowania, postaw i zachowań. Modelowy reprezentant jest krytyczny — zasadni-

<sup>209</sup> Model ten badacz przypisał przedstawicielce (bohaterce) magazynu „Dziewczyna”.

<sup>210</sup> P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka...*, s. 166.

<sup>211</sup> Wydawnictwo od 2002 roku drukuje również pismo „Viktor Junior”, przeznaczone dla odbiorcy uczęszczającego do szkoły podstawowej.

<sup>212</sup> Por. O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 72. Więcej o dwutygodniku w artykule Anny Paciork (Pięćioletek Cogito i jego młodszy brat. „Rzeczpospolita” 1999, nr 30).

<sup>213</sup> Por. O. DĄBROWSKA-CENDROWSKA: „Bravo”, „Dziewczyna”..., s. 72.

<sup>214</sup> P.T. NOWAKOWSKI: *Modele człowieka...*, s. 172. Badacz wskazuje opisywany model przy „Viktorze Gimnazjaliście”; „Cogito” pozostało poza obszarem badań autora, który skupiał się na odbiorcach młodszych, przede wszystkim gimnazjalnych, jednak podobieństwo obu pism skłania do wniosku, że wspomniany model można przypisać również i temu dwutygodnikowi.

czo nie zgadza się na relatywizm moralny oraz manipulacje wartościami, bywa jednak subiektywny w ocenie i niestały. Docenia przyjemność i modę. Pewne znaczenie ma dla niego rodzina, przyjaźń, a także dobroczynność. Nieco niżej ocenia szeroko rozumiane szczęście oraz wartości prestiżowe (głównie w znaczeniu: „sukces”) i perfekcjonistyczne — tego typu wartości cenione są z pewnością wyżej w przypadku modelowego przedstawiciela „Cogito”, który interesuje się swoją przyszłością, chce rozpocząć studia i zrobić karierę. Bardziej wrażliwy jest również na wartości związane z rodziną. Modelowy reprezentant obu pism nie odrzuca wartości transcendentnych, ale w jego działaniu „przeważa autonomizm etyczny. W swoich decyzjach moralnych kieruje się on wolą, wspomaganą w równym stopniu przez rozum i uczucia”<sup>215</sup>.

Przyjęta na potrzeby książki próba badawcza ma charakter wybiórczy — zarówno w kontekście starszej, jak i nowszej prasy. W przypadku tej drugiej zawęża się do analizy wypowiedzi młodzieży na łamach pięciu czasopism, reprezentujących dwa profile — rozrywkowy (a właściwie: rozrywkowo-poradniczy — pisma **POP**) oraz edukacyjny (precyzyjniej: edukacyjno-wychowawczo-poradniczy i kulturowo-społeczny — **POL**). Ograniczająca się do dwóch profili czasopism młodzieżowych podstawa badawcza może wydawać się zbyt selektywna, jednak zapoznanie się z pozycjami rynku wydawniczego oraz popularnością danych pism wśród młodzieży, a także rekonesans zarówno pozycji naukowych traktujących o prasie młodzieżowej, jak i zebranego materiału listowego POP i POL, utwierdziły mnie w przekonaniu o właściwie dokonanym wyborze.

### 3.1.3. Objęte badaniem działy pism

Podstawę badań nad stereotypowym wyobrażeniem CHŁOPAKA zawartym w młodzieżowych listach stanowią teksty opublikowane w latach 1979—1980 w „Filipince” (F) oraz w losowo wybranych numerach pism POP<sup>216</sup> i POL z lat 2009—2011. Łączna liczba zebranych numerów pism — 194 (F: 52, POP: 45, POL: 97<sup>217</sup>) — jest wystarczająco reprezentatywna; umożliwia szeroki ogłód badanych zagadnień.

<sup>215</sup> Tamże, s. 174.

<sup>216</sup> Szczególnie trudne okazało się dotarcie do archiwalnych numerów pism komercyjnych o zagranicznej proveniencji (POP). Miejskie biblioteki przeważnie ich nie archiwizują — zdobyte przeze mnie numery pochodzą z prywatnych kolekcji nastolatków. Największą część stanowią materiały z magazynu „Bravo” (B), co zarazem pokazuje, jak chętnie jest on czytany przez młodzież. Mimo wybiórczości i nierówności liczbowej pomiędzy pismami POP (przewaga B), zebrany materiał jest pokaźny i wydaje się reprezentatywny.

<sup>217</sup> W rozprawie doktorskiej osobno analizowałam „Viktora Gimnazjalistę” (VG) i „Cogito” (C), stąd ich suma jest około dwa razy większa niż liczba numerów POP. Połączenie VG i C



Tabela 1. prezentuje wykaz działów (przede wszystkim rubryk, wyjątkowo pojedynczych artykułów, sondaży itp.), z których wyekscerpowano czytelnicze wypowiedzi. By zobrazować profil tych części pisma, dołączono krótkie charakterystyki lub cytaty nagłówków, *explicite* obrazujących założony przez redakcję cel.

Tabela 1

## Wykaz listowych działów pism (POP i POL)

Pismo	Dział
1	2
<b>F</b>	<b><i>Ada... to nie wypada:</i></b> swoisty młodzieżowy poradnik dobrych obyczajów; czytelnicy dopytywali, jak zachować się w różnych sytuacjach towarzyskich lub obyczajowych (głównie w przypadku kontaktów z chłopakiem, z rówieśnikami, z rodzicami i nauczycielami): pojawiały się pytania o rodzaj przywitania, o zachowanie przy stole czy wręczanie prezentów, przede wszystkim jednak dominowała tematyka związana z relacjami damsko-męskimi.
	<b><i>A ja sądzę</i></b> (w późniejszych numerach: <i>Punkt widzenia</i> ): kącik czytelniczy, publikowane tu listy miały różnorodną tematykę, związaną z codziennymi troskami, chęcią wyrażenia własnej opinii na jakiś temat (głównie książek, ewentualnie mody), wyżalenia się (na sytuację rodzinną lub szkolną, dotyczącą młodzieńczej miłości oraz relacji rówieśniczych), pochwalenia się czymś (np. dostaniem się na studia), zdania relacji z jakiegoś wydarzenia (np. wakacyjnych praktyk). W rubryce lokowano również korespondencję między czytelnikami, którzy dyskutowali nad własnymi listami, radzili, wyrażali opinie, krytykowali.
	<b><i>Mały słownik intymny:</i></b> rubryka o charakterze edukacyjnym i popularnonaukowym, służyła propagowaniu wiedzy na temat fizjologii (przede wszystkim kobiet), spraw związanych z higieną, zdrowiem oraz życiem seksualnym.
	<b><i>Ciepło o kujonach:</i></b> artykuł opublikowany w drugim numerze F z roku 1979.

w POL wydaje się zdecydowanie bardziej funkcjonalne i większa liczebność numerów (a zarażem danych tekstowych) z tych pism również. Materiał POP wymusza dystans badawczy — ewentualne zagrożenie preparowania listów lub ich przedruk z zagranicznych oryginałów utwierdza mnie w przekonaniu o słuszności proporcji 1:2 na korzyść pism o polskiej proweniencji. Wykorzystanych na potrzeby pracy czytelniczych wypowiedzi publikowanych w nowszej prasie jest dwukrotnie więcej niż w starszej, gdyż ze względu na zróżnicowanie rynku wydawniczego po 1989 roku analizy obejmowały większą liczbę tytułów pism młodzieżowych, poza tym większy był zakres czasowy objętego badaniem materiału.

cd. tab 1

1	2
<b>POP</b>	<b>B</b> <i><b>Bravo. Trudne pytania.</b> Na Wasze listy odpowiadają nasi eksperci: Katarzyna Kowalska, lekarz, Michał Pozdał, specjalista profilaktyki społecznej, „Sfera Młodzieży”, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej. Masz problem? Na nas możesz liczyć. Razem znajdziemy rozwiązanie!</i>
	<i><b>Bravo. Seks i zdrowie.</b> Masz problem? Na nas możesz liczyć. Razem znajdziemy rozwiązanie.</i>
	<i><b>Bravo. Forum.</b> Pochwały, krytyczne uwagi, gratulacje, pytania, odkrycia — tutaj możecie ślać wszystko! Najciekawsze listy zostaną opublikowane!</i>
	<i><b>Bravo. Wypowiedz się/Wasze sprawy.</b> Na listy odpowiadają Ania i Maciek. Piszcie do nas! Adres mailowy: <a href="mailto:bravo.porady@bauer.pl">bravo.porady@bauer.pl</a>, adres pocztowy: 04-035 Warszawa, ul. Motorowa 1*.</i>
	<b>P</b> <i><b>Skrzynka pocztowa.</b> Wasze listy. Moim zdaniem: dział nie posiadał dodatkowego nagłówka ani tekstu wyjaśniającego cel rubryki; każdy czytelnik mógł tu wyrazić opinię o czymś (najczęściej związanym z pismem) lub zaprezentować się, by znaleźć inne osoby o podobnych zainteresowaniach.</i>
	<b>T**</b> <i><b>Faceci dekoder.</b> Opracowała Anna Rędzio. Pomożemy ci ich zrozumieć!</i>
	<i><b>Ich zdaniem.</b> Zebrała Anna Rędzio — dział prezentował wypowiedzi chłopców na wybrany temat, np.: <i>Wszystko mówisz kumpeli... A co on na to?</i>; <i>Opowiadasz przyjaciółkom o swoim chłopaku i o kłopotach z nim. Dla ciebie jest to zupełnie naturalne, ale czy koleś sądzi tak samo?</i>; <i>Co chłopcy myślą o podrywie przez Internet.</i></i>
	<i><b>Ty &amp; Faceci.</b> Opracowała Zuzanna Dembowska — dział prezentował wypowiedzi (dziewcząt bądź chłopców) na wybrany temat, np.: <i>Co chłopcy w nas kochają, a czego nie znoszą?</i>; <i>Co robić, gdy on przegina?</i></i>
	<i><b>Miłość.</b> Opracowała Anna Rędzio: 10 znaków, że... <i>podobasz się koleśiom!</i></i>
	<i><b>Debate:</b> <i>Czy dać mu drugą szansę?</i></i>
	<i><b>Wyznania:</b> <i>Romansuję z dużo starszym facetem; Chłopak, koleżanka, adorator... Oni zgwałcili ich prywatność.</i></i>
	<i><b>Najadłam się wstydu</b></i>
	<i><b>Seks.</b> Opracowała Zuzanna Dembowska.</i>
	<i><b>Seks. Czekamy na Wasze pytania.</b></i>
	<i><b>Test.</b> <i>Dlaczego nie mam jeszcze chłopaka?</i></i>
	<i><b>Relacje.</b> <i>Związki.</i></i>
	<i><b>Playlista Czytelniczek.</b></i>
	<i><b>S. O. S.</b> <i>Masz problem? Nasi specjaliści pomogą Ci go rozwiązać! Pisz do nas! [...]. Na Wasze listy odpowiadają: ginekolog Lucyna Kuźnicka-Halaburda, psycholog Tomasz Grabiec, lekarz ogólny Jagoda Kwiecińska-Wośko.</i></i>
	<i><b>Listy:</b> <i>Seks i miłość; Dom i szkoła.</i></i>

cd. tab 1

1	2
POL	<p data-bbox="269 278 307 305"><b>VG</b></p> <p data-bbox="345 278 1078 487"><b>Kamykowa-pocztka:</b> odpowiadający na listy „Kamyk” dodawał wprowadzające uwagi odautorskie, informujące o tym, co w danym numerze jest tematem listów, ponadto zachęcał czytelników do pisania, np.: <i>Słótko od Kamyka. W tej poczcie listy z różnych bajek — trochę o przyjaźni, trochę o miłości i o pasjach na dokładkę. I wiecie co? Bardzo się cieszę, że piszecie do mnie w tak różnych sprawach. Piszcie i przysyłajcie swoje rysunki, grafiki, projekty — czekam cały czas.</i></p> <p data-bbox="345 505 1078 651"><b>Adam i Ewa:</b> <i>Dziewczyny i chłopcy mają zupełnie inne pomysły na rozwiązywanie tych samych problemów. W tym roku zaprosiliśmy Adama i Ewę, dwoje gimnazjalistów, żeby jak najszczerzej odpowiadali na Wasze problemy. Jeśli nie wiecie, co zrobić, piszcie do nich na adres naszej redakcji (w mejlu lub na kopercie: Adam i Ewa).</i></p> <p data-bbox="345 669 1078 970"><b>Specjaliści odpowiadają:</b> <i>Uwaga! Uruchamiamy nową rubrykę — pytania do specjalistów! Na wasze listy z pytaniami i problemami czekają specjaliści — pedagog, psycholog, prawnik, trener, rzecznik praw ucznia, lekarz oraz lekarz ginekolog. Możecie pytać o wszystko, co was niepokoi, dziwi. Nie tylko w życiu szkolnym, także w waszym, osobistym. Możecie zachować pełną anonimowość, na pewno nie opublikujemy żadnego imienia i nazwiska. Pytania przysyłajcie na adres naszej redakcji [...] lub mejlem [...]. W temacie mejla (lub na kopercie) napiszcie: Pytanie do specjalisty. Autorów wybranych będziemy nagradzać. Czekamy!</i></p> <p data-bbox="345 988 1078 1033"><b>Listy do psychologa:</b> <i>Na wasze listy odpowiada pedagog terapeuta Ewa Nowak***.</i></p>
C	<p data-bbox="345 1061 1078 1142"><b>Poradnia:</b> <i>Masz problem? Nie wiesz, jak go rozwiązać? Napisz do nas na adres <a href="http://www.cogito.com.pl">www.cogito.com.pl</a>, wpisując hasło <b>Poradnia</b>. Postaramy się pomóc. Ewa Nowak, pedagog</i></p>

\* Dział nosił nazwę *Wypowiedz się* lub *Wasze sprawy* (zależnie od numeru). W niektórych numerach zdarzało się, że wybrana gwiazda odpowiadała na jeden list czytelnika, np.: Joseph Hedinger, Ewa Farna, Patricia Kazadi.

\*\* W przypadku pisma „Twist” nazwy rubryk, w których pojawiały się teksty młodych, bardzo często się zmieniały — zależne były m.in. od poruszanej tematyki, stąd tak duża liczba skrótów działów tego pisma (mimo skromnej liczby przeanalizowanych numerów). W „Twisście” bardzo często pojawiały się cytowane wypowiedzi młodych osób obu płci (choć pismo jest adresowane tylko do dziewcząt), jednak nie były to typowe listy do redakcji, a jedynie krótkie opinie. Częste cytowanie młodych pośrednio pokazuje poczytność periodyku (nie wiadomo czy realną, ale z pewnością kreowaną przez pismo). Teksty te, nie będąc listami *sensu stricto*, zostały włączone w obszar badań, nie stanowią jednak znaczącego ilościowo materiału źródłowego. Dla zachowania spójności wyводу w stosunku do wszystkich czytelniczych wypowiedzi, stanowiących podstawę tej części pracy, będę używać uogólniającego określenia *list* — oczywiście, zdając sobie sprawę z przyjętego uproszczenia.

\*\*\* Ta sama osoba odpisywała na listy publikowane w C.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna tabela zbiorcza przedstawia liczbę wszystkich listów autorstwa dziewcząt i chłopców wyekscerpowanych z objętych badaniem numerów pism.

Tabela 2

Liczba listów F, POP i POL z uwzględnieniem płci autorów

Płeć	Pismo							
	F		POP		POL		Razem F, POP i POL	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Chłopcy	24	7,5	137	26,7	80	17,3	241	18,6
Dziewczęta	297	92,5	377	73,3	382	82,7	1056	81,4
Razem	321	100,0	514	100,0	462	100,0	1297	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z objętych badaniem 194 numerów starszych i nowszych pism młodzieżowych udało się wyłonić łącznie 1297 listów czytelników. Autorami (a właściwie autorkami) zdecydowanej większości tekstów są dziewczęta. One częściej czytały/czytają objęte badaniem periodyki, poza tym, zgodnie ze stereotypem, zwykle to tej właśnie płci przypisuje się większą potrzebę aktywności językowej, w tym werbalizowania swoich opinii i problemów. Bogatszy pod względem ilościowym, a także jakościowym materiał językowy, pochodzący z listów czytelniczek, rysuje szersze, choć wciąż wycinkowe<sup>218</sup> wyobrażenie CHŁOPAKA: wypowiedzi chłopców (zwłaszcza w przypadku F) można traktować jedynie w kategorii okazjonalizmów. Mimo to powstały z ich tekstów obraz, choć bardziej fragmentaryczny, jest interesujący badawczo. Zdecydowanie więcej chłopięcych wypowiedzi pojawiło się w nowszej prasie o zagranicznej proveniencji, co może sugerować m.in., że redaktorom tych periodyków mocniej zależało na pokazaniu ich (realnej lub nie) poczytności wśród odbiorców obu płci lub przynajmniej na ukazaniu chłopięcego punktu widzenia, a także, że współcześnie młodzi mężczyźni częściej czytują rozrywkowe pisma, a nawet, ewentualnie, do nich pisują<sup>219</sup>.

Listy w poszczególnych grupach czasopism różnią się w sposób widoczny. Pochodzą z innych — czasem bardzo odmiennych — działów i pism, co daje

<sup>218</sup> Związane jest to również z faktem, że znaczna część listów czytelniczek nie dotyczyła kontaktów z rówieśnikami płci męskiej.

<sup>219</sup> Pisma o profilu edukacyjnym (VG, C) mogą nie znajdować się w obszarze najważniejszych stereotypowych zainteresowań młodych mężczyzn — centralnymi problemami poruszonymi na łamach tego typu periodyków nie jest np. muzyka, sport, seks, motoryzacja czy elektronika.

szansę zarysowania wielowymiarowych portretów CHŁOPAKA. Rozpiętość młodzieżowych tekstów okazała się bardzo duża: od wiadomości kilkuwyrazowych, po obszerne, kilkuakapitowe wypowiedzi. Młodzieżowe listy zamieszczane w pismach POP były zazwyczaj bardzo krótkie, mocno związane z profilem periodyku, często jednowymiarowe, a nawet szablonowe. Dotyczyły zdrowia, wyglądu, sfery seksualnej oraz zainteresowań, zwłaszcza życiem gwiazd. Listy publikowane w prasie edukacyjnej (POL) były zdecydowanie dłuższe i obejmowały szerszy wachlarz tematyczny (szkoła, plany na przyszłość, relacje rówieśnicze, rodzina, zdrowie — w tym również kondycja psychiczna, różnorodne zainteresowania, wygląd, sfera seksualna itp.), odsłaniają zatem rozleglejszą panoramę świata młodych. Podobny do VG i C charakter listów — choć zarazem odmienny ze względu na inne realia socjokulturowe — miały teksty pochodzące z F.

### 3.1.4. Informacje wstępne

W przypadku wizerunków własnych (ujęcia autostereotypowego) badaniem zostały objęte zarówno te wypowiedzi, w których piszący mówili o sobie, jak i listy, w których autorzy wypowiadali się o innych przedstawicielach tej samej płci. Całość materiału została podzielona według następującego klucza: kategoria nadrzędna — CHŁOPAK („młody mężczyzna, w tym sympatia dziewczyny”); kategorie podrzędne: 1) nazwa i sposoby określania (antropimy, apelatywy); 2) wiek; 3) opis (wygląd; cechy charakteru i postawy; zachowanie; zainteresowania; profile — *uczeń, kolega, partner*). W każdej z wymienionych podkategorii (por. tabele 1.—3.) stosuję odmienną, z góry ustaloną wartość nadrzędną, stanowiącą podstawę wyliczeń procentowych (100%), są nimi:

- w podkategorii **nazwa i sposoby określania** — suma wszystkich zebranych określeń (nazw własnych i pospolitych), wyekscepowanych z analizowanego materiału poszczególnych grup pism<sup>220</sup>:

<sup>220</sup> Co oznacza, że w listach pojawiała się różna liczba określeń — większa niż suma wszystkich listów autorstwa danej płci. Wyróżnienie „nazw” jako osobnej (autonomicznej) podkategorii pozwala na ewentualne zestawienie wyników badań danych tekstowych z wynikami analizy ankiet przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej (definiowanie leksemów: *chłopak, chłopiec*).

Tabela 3

Podstawa obliczeń (100%) podkategorii „Nazwy i sposoby określania”  
w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)

Płeć	Pisma w latach			Razem	
	1979—1980	2009—2011		F, POP i POL	Ch i Dz
	F	POP	POL		
Chłopcy	42	165	111	318	701
Dziewczęta	103	100	180	383	

Źródło: opracowanie własne.

- w podkategorii **wiek** — liczba wszystkich opublikowanych listów autorów jednej płci w danej grupie pism (zob. tabela 2.)<sup>221</sup>;
- w znaczącej liczebnie (i stanowiącej trzon pracy) ogólnej podkategorii **opis** — suma wszystkich konkretyzacji deskryptywnych przedstawicieli danej płci, zarejestrowanych w danej grupie pism:

Tabela 4

Podstawa obliczeń (100%) podkategorii „Opis” w stereotypie CHŁOPAKA  
(na przykładzie F, POP i POL)

Płeć	Pisma w latach			Razem	
	1979—1980	2009—2011		F, POP i POL	Ch i Dz
	F	POP	POL		
Chłopcy	53	127	147	327	732
Dziewczęta	150	68	187	405	

Źródło: opracowanie własne.

Dane tekstowe z każdej podkategorii zostały sprowadzone do mniejszej liczby określeń („cech”) deskryptorowych, współtworzących wymienione podkategorie: nazwa, sposoby określania, wiek oraz opis. W niektórych przypadkach (F) rekonstruowany wizerunek został poszerzony o fragmenty wypowiedzi uczniów cytowane przez Leona Niebrzydowskiego<sup>222</sup>.

<sup>221</sup> Kategoria „Wiek” stanowi odrębny podrozdział. Cytowany i segregowany materiał nie łączy się bezpośrednio z najobszerniejszym (i najważniejszym przy rekonstrukcji stereotypowego wizerunku) podrozdziałem „Opis”. Osobne wyróżnienie tej podkategorii (ujawniające przedział wiekowy osób będących realnymi czytelnikami pisma) jest funkcjonalne — pozwala na odtworzenie wieku w rekonstruowanym obrazie młodzieńca, co umożliwia pośrednie zestawienie uzyskanych wyników z tymi, jakie otrzymałam z ankiet (respondenci definiujący leksem *chłopak*, *chłopiec* podawali często wiek opisywanych desygnatów).

<sup>222</sup> Por. L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu...*

Odmienne wielkości liczbowe egemplifikacji wyekscerpowanych z materiału starszego i zdecydowanie mniej reprezentatywnego (F) oraz — ilościowo bogatszego — nowszego z pism młodzieżowych o proveniencji zagranicznej (POP) i rodzimej (POL) nie pozwalają na bezpośrednie porównania. Jednak pośrednie ich zestawienie może pokazać zarysowujące się tendencje dotyczące trwałości i/lub zmienności wybranych komponentów odtwarzanego, młodzieżowego, językowo-kulturowego wyobrażenia CHŁPAKA.

### 3.2. Nazwy, sposoby określania

Z badanego materiału (Dz i Ch — F, POP i POL) zostało wyekscerpowanych łącznie 701 przykładów nazw młodego mężczyzny, z których większa część pochodzi z nowszych listów POP i POL (por. tabela 3.). Egemplifikacje zaklasyfikowałam jako antroponimy (imię oficjalne/nieoficjalne, pseudonim, inne) i apelatywy.

Tabela 5. przedstawia wyniki liczbowe i procentowe — najpierw dla F, a następnie dla POP i POL.

Tabela 5

Zestawienie ogólne: nazwy i sposoby określania CHŁPAKA (na przykładzie F, POP i POL) (%)

Typ określania		Chłopcy			Dziewczęta		
		F	POP	POL	F	POP	POL
Antroponimy	Imię	50,0	84,2	22,5	14,6	28,0	17,2
	Pseudonim	9,5	0,6	28,8	0,0	0,0	0,0
	Inne	0,0	0,6	7,2	0,0	0,0	2,2
Apelatywy		40,5	14,6	41,5	85,4	72,0	80,6
Razem		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W ujęciu autostereotypowym zdecydowanie dominuje użycie różnych antroponimów, a w heterostereotypowym — apelatywów, co wynika z sytuacji komunikacyjnej: chłopcy, pisząc o sobie, używali różnego rodzaju nazw własnych, przede wszystkim imion, natomiast dziewczęta czyniły to rzadko, m.in. ze względów pragmatyczno-stylistycznych, być może też z pobudek osobistych<sup>223</sup>.

<sup>223</sup> Można to interpretować jako komponent rekonstruowanego wyobrażenia DZIEWCZYNY: jest bardziej niż chłopak skryta, ma też swego rodzaju wycucie granic poufałości.



W ujęciu autostereotypowym często, zwłaszcza w listach publikowanych w pismach mających zagranicznych wydawców, podawano imiona w formie podstawowej: *Adam, Jerzy, Kamil, Marcin, Michał, Marek, Piotr, Rafał, Robert* czy *Sebastian*. Wysoka częstotliwość tego typu form może wynikać m.in. z pewnej oficjalności kontaktu (tekst mógł być opublikowany), a także świadomego budowania określonego wizerunku — pewnej dorosłości, jak też męskości. Formy zdrobniałe mogłyby być odebrane jako zbyt poufale lub też typowe dla przedstawicielek drugiej płci. Pojawiające się w chłopięcych listach imiona wyrażone w formie nieoficjalnej: *Antek, Arek, Bartek, Piotrek, Maciek, Jarek, Przemek, Waldek, Wojtek* (frekwencyjnie najczęstsze w pismach POP), ujawniają też pewien naddatek emocjonalny, ale nie konotują nadmiernej infantylności, ponieważ są to zdrobnienia, a nie spieszczania. W listach z pism o rodziwej proveniencji zdarzały się (szczególnie często w nowszym materiale POL) chłopięce podpisy w formie nadawanych sobie pseudonimów (F — 9,5%, POL — 28,8%)<sup>224</sup>. Nazwy te mogły odwoływać się do treści listu: tak się działo okazjonalnie w tekstach nowszych, a zawsze — w starszych: *Student, Zakochany, Będący w Kropce, Bieda*. Jedynie w tekstach współczesnych (por. tabela 5., kategoria „Inne”) odnotowałam sporadyczne sygnowanie za pomocą inicjału (zapewne imienia): *A., K., D.*, a także jednorazowy podpis w formie adresu e-mailowego: *bady@wp.pl*<sup>225</sup>.

Czytelniczki rzadziej decydowały się na użycie imienia chłopaka: *Krystian, Janek, z moim Rafałem, ja miałam być parą z Jarkiem, a Gośka z Tomkiem*. Łącznie tego typu elementy językowe stanowiły w: F — 14,6%, POP — 28,8%, POL — 17,2% wszystkich wyróżnionych nazw. W przypadku autorek tekstów nie odnotowałam znaczącej różnicy pomiędzy częstotliwością użycia chłopięcych imion w wersji oficjalnej i nieoficjalnej.

W rekonstruowanym stereotypowym (a więc potocznym) wizerunku bardziej istotne są dane językowe dotyczące **apelatywów**, którymi piszący określali młodego przedstawiciela płci męskiej. Tego typu formy nazewnicze wyraźniej definiują i wartościują opisywany denotat. W badanych tekstach (Dz i Ch — F, POP i POL) nazwy młodego przedstawiciela płci męskiej pojawiły się łącznie 392 razy. W dziewczęcych opisach zdecydowanie dominowały nazwy pospolite (Dz: F — 85,4%, POP — 72,0%, POL — 80,6% wszystkich wyróżnionych w tej grupie określeń), w tekstach chłopięcych tego typu elementy językowe były rów-

<sup>224</sup> Wyraźny brak używania przybranych form nazewniczych w tekstach publikowanych jako chłopięce (czy szerzej — młodzieżowe) listy w pismach POP jest zastanawiający. Może przemawiać za mniejszą autentycznością tych wypowiedzi, być może stanowiących kalki z numerów zagranicznych lub będących fabrykatem redakcji.

<sup>225</sup> Użycie adresów e-mailowych zamiast tradycyjnych podpisów szczególnie częste było w listach czytelniczek opublikowanych w pismach zagranicznych wydawców w działach dotyczących wymiany materiałów o idolach. Posłużenie się e-mailami podyktowane było względami praktycznymi i stanowiło element tamtejszej konwencji.

niez bardzo częste, ale nie dominujące (Ch: F — 40,5%, POP — 14,6%, POL — 40,5%).

Zarejestrowane konkretyzacje udało się sprowadzić do 5 klas deskryptorów (nazw, określeń): *chłopiec*, *chłopak*, *kolega*, *facet*, inne. Tabela 6. ilustruje wyniki procentowe w ujęciu auto- i heterostereotypowym.

Tabela 6

Nazwy i sposoby określania CHŁPAKA (na przykładzie F, POP i POL (%))

Określenia	Typ określeń używanych przez chłopców			Typ określeń używanych przez dziewczęta		
	F	POP	POL	F	POP	POL
<i>Chłopak</i>	2,4	1,2	13,5	21,4	46,0	56,1
<i>Chłopiec</i>	14,3	0,6	2,8	28,1	0	6,1
<i>Kolega</i>	21,4	10,4	17,1	13,6	10,0	12,8
<i>Facet</i>	0	1,8	5,4	0	9,0	2,8
Inne	2,4	0,6	2,7	22,3	7,0	2,8
Razem	40,5	14,6	41,5	85,4	72,0	80,6

Źródło: opracowanie własne.

Zasadniczo czytelnicy obu płci ograniczyli się do nazywania młodego przedstawiciela płci męskiej za pomocą trzech form: *chłopiec*, *chłopak* i *kolega*, wyznaczając niejako w ten sposób centrum pola znaczeniowego. Posłużenie się daną nazwą pospolitą językowo określającą młodego przedstawiciela płci męskiej jest ważne, gdyż w pewien sposób go definiuje i wartościuje.

Interesujące okazuje się zróżnicowane czasowo i płciowo użycie dwóch pierwszych form: *chłopak* i *chłopiec*. Młodzieńcy z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku określali siebie jako *chłopca*, zazwyczaj w znaczeniu „sympatia dziewczyny” (14,3%), zdecydowanie dystansując jednorazowo odnotowany w tekstach tej grupy leksem *chłopak*<sup>226</sup>. Zaś czytelniczki z tego okresu nazywały młodego mężczyznę *chłopcem* (28,1%) lub *chłopakiem* (21,4%) — tutaj różnica częstotliwości użycia obu leksemów nie była znacząca. Analiza tekstów pokazuje, że w odczuciu piszących młodych kobiet obie formy: *chłopiec* i *chłopak*, były z jednej strony nazwami neutralnymi, niezdradzającymi emocjonalnego stosunku mówiących do młodzieńca, z drugiej zaś — nazywającymi *sympatię*, co najczęściej posesywnie podkreślał dodawany

<sup>226</sup> Forma *chłopak* była unikana przez „Filipinkowych” czytelników płci męskiej. Uznali leksem za wyrażający zbyt dużą potoczność, niewłaściwą w półformalnych listach wysyłanych do redakcji. Być może, taki stan rzeczy wiązał się z większą możliwością konotacji słowa *chłopak* ze znaczeniem „bycie mniej grzecznym”? Mała liczba tekstów męskich nie pozwala jednak zweryfikować tej hipotezy.

zaimek dzierżawczy *mój* (ewentualnie *swój*). Wydaje się zatem, że w odczuciu młodzieży z końca okresu PRL leksem *chłopiec* jeszcze nie konotował nadmiernej młodości, z pewnością był za to uznawany za określenie należące do ogólnej polszczyzny, stąd właściwe ich użycie w listach pisanych do redakcji. Wysoka frekwencja jednostki leksykalnej *chłopak* w dziewczęcych listach pokazuje utrwalenie w mentalności i języku młodych również tej formy — jak sygnalizują słowniki — współcześnie ekspansywnej. *Gros* współczesnych nadawców obu płci (Ch: POL — 13,5%, Dz: POL — 56,1%, POP — 46,0%) używała głównie formy *chłopak*, odczuwanej jako określenie bardziej uniwersalne. Stosowano ją zarówno w kontekście relacji partnerskiej (sympatii), jak i koleżeńskej. Współcześni czytelnicy obu płci sporadycznie (z wyjątkiem czytelniczek POL) podawali nazwę *chłopiec*<sup>227</sup> — przez piszących ten rzeczownik mógł być odbierany prawdopodobnie jako odnoszący się do młodszych, nienastoletnich osób płci męskiej<sup>228</sup>.

W auto- i heterostereotypowym wyobrażeniu CHŁOPAKA znaczny odsetek wyekscerpowanych konkretyzacji odnosił się do nazw wyrażających **relacje koleżeńskie**: *kolega*, sporadycznie — *przyjaciel*, w nowszych tekstach (również rzadko) — *kolesz*<sup>229</sup> i *kumpel* (Ch: F — 21,4%, POP — 10,4%, POL — 17,1%; Dz: F — 13,6%, POP — 10,0%, POL — 12,8%), co sugeruje, że dla młodych relacja koleżeńska jest ważna i przez nich ceniona. To sygnał kształtowania się profilu *kolegi*. Jak wynika z treści listów, z punktu widzenia dziewczyny formacja *kolega* jest nazwą osoby, do której ma się jasno zdefiniowany stosunek — „ktoś, kto nie jest sympatią, przynajmniej oficjalnie”, pośrednio suponujący, że dla młodej kobiety pewne znaczenie ma relacja na zasadzie *koleżanka* — *kolega*.

Wśród konkretyzacji wyekscerpowanych z nowszego materiału listowego pewne znaczenie ma potoczne, utożsamiające młodzieńca z mężczyzną, określenie *facet*, które relatywnie często pojawiało się w listach młodszych (VG) czytelników oraz (zróżnicowanych wiekowo) czytelniczek pism o proveniencji zagranicznej (Ch: POL — 5,4%; Dz: POP — 9,0%). Posłużenie się tą formą językową mogło w pewien sposób nobilitować młodego przedstawiciela płci męskiej, gdyż nazwa ta pośrednio konotuje dorosłość, a zatem męskość i mężność.

<sup>227</sup> Z kolei w chłopięcych listach POP generalnie mało pojawiło się nazw młodych mężczyzn, co wynikało przede wszystkim z tematyki listów.

<sup>228</sup> Poza tym w zebranych materiale jednostka *chłopiec* pojawia się w gramatycznej formie liczby mnogiej, co — zapewne zgodnie z intencją młodych użytkowników i użytkowniczek języka — osłabiało asocjacje związane z infantylnością i stanowiło „łagodniejszą” formę nazewnictwa niż *chłopaki* czy *chłopacy*.

<sup>229</sup> Dodatkowo, lecz tylko jeden raz, odnotowałam: *kolo*. Warto dodać, że formacje *kolesz*, *kolo* mogą oznaczać nie tylko (czy nie tyle) potocyzm, określający bliskiego znajomego (USJP), ale również jakiegokolwiek młodego przedstawiciela płci męskiej, ukazując go „zwykle w pozytywnym świetle”; por. <http://www.miejski.pl/slowo-Kole%C5%9B> [dostęp: 14.06.2015].

Wśród jednorazowo odnotowanych form pojawiających się w chłopięcych listach były m.in. *dres*<sup>230</sup> i *brat*<sup>231</sup>. W przypadku materiału językowego, wyselekcjonowanego z listów dziewczęcych z aktualnej prasy, wśród okazjonalnych form były m.in. *wielbiciel*, *gostek*, *ojciec dziecka* oraz skrótowe nazwy dawnego partnera: *były*, *eks*. Wysoki jest odsetek egzemplifikacji zaklasyfikowanych do kategorii „Inne” w przypadku autorek dawniejszych listów (Dz: F — 22,3%). W tym materiale na uwagę zasługuje dość często, nieco zaskakujące, pojawianie się w listach czytelniczek zaimka osobowego *on* — nie jako zastępnika rzeczownika (czyli w swojej prymarnej funkcji), ale jako podstawowej części mowy nazywającej desygnat<sup>232</sup>. Wśród używanych przez dziewczęta z tego okresu okazjonalizmów znalazły się m.in. *pleć męska* (*brzydka*) czy *narzeczony*.

Warto podkreślić, że czytelnicy byli świadomi tego, iż odpowiedni sposób nazwania siebie (czy też swojego rówieśnika), a także osoby płci przeciwnej, jest ważny — określenie wskazywało „właściwą” relację: *Poradź, jak się dowiedzieć, czym naprawdę dla niej jestem — kolegą, przyjacielem, własnym chłopcem?* (F).

### 3.3. Wiek

W badanym materiale informacja o wieku chłopaka pojawiała się rzadko (łącznie 162 razy na 1297 zebranych, starszych i nowszych wypowiedzi czytelników obu płci), jednak nawet ta niewielka wartość liczbowa może okazać się pewnym źródłem wiedzy na temat odtwarzanego „listowego” wyobrażenia chłopaka. Informacja o wieku była podawana wprost lub pośrednio — przez wskazanie poziomu klasy szkolnej.

W tekstach samych chłopców, zdecydowanie mniej liczebnych niż wypowiedzi dziewcząt, dane o ich wieku pojawiały się często (17 wzmianek w 24 star-

---

<sup>230</sup> Sugestywną definicję tej personifikującej formacji podaje MS; <http://www.miejski.pl/slowo-Dres> [dostęp: 14.06.2015].

<sup>231</sup> Leksem *brat* został użyty w podstawowym znaczeniu słownikowym — listy dotyczyły relacji rodzinnych.

<sup>232</sup> Oto przykładowy list (jego początek), obrazujący opisywane zjawisko: *Znam go parę miesięcy. Dość często odwiedza mnie w domu, jest fajny i miły, moi rodzice bardzo go lubią, nie mówiąc już o mnie. Mieszka dość daleko (ok. 240 km) i chciałby, żebym przyjechała do niego, to znaczy do domu jego rodziców, na parę dni.* Używanie jedynie zaimka osobowego może wprowadzać np. element tajemniczości lub emfazy, może także służyć świadomemu pokreśleniu niedopowiedzenia (niewypowiedzenia, czyli nienazwania) relacji, jaka łączy dziewczynę i chłopaka.

szych listach oraz 88 wzmianek w 217 tekstach nowszych)<sup>233</sup>, rzadko natomiast młodzieńcy ci wspominali o wieku opisywanych dziewcząt<sup>234</sup>. Takie informacje odnotowywałam raczej tylko wtedy, gdy dane te łączyły się z problematyczną sytuacją, np. wtedy, gdy chłopak był młodszy, co mogło wiązać się z obawą przed odrzuceniem. Podobnie autorki listów często nadmieniały o własnym wieku, rzadko zaś (przede wszystkim w sytuacjach problematycznych) ujawniały dane o latach młodzieńca<sup>235</sup>. Pokazuje to pewną tendencję: zwerbalizowanie własnego wieku jest ważne, bo definiuje opinię wyrażającego, pokazuje jego punkt widzenia. Jeśli wiek jest podobny, stereotypowy i normalny, czyli chłopak i dziewczyna mają po tyle samo lat lub chłopak jest nieco starszy, nie wspomina się o latach, gdyż nie jest to kategoria problematyczna, nie jest więc warta językowego wyrażania. W przypadku podawania wieku własnego i sympatii ważna była kolejność tych danych, wyznaczająca odpowiednią perspektywę (w ujęciu autostereotypowym: *ja — ona*, heterostereotypowym: *ja — on*), ujawniająca nadrzędność subiekta nad obiektem, a zatem nadająca wypowiedzi ton nakierowany na siebie i swoje uczucia. Odwrotna hierarchia pojawiała się sporadycznie.

Informacje na temat wieku chłopaka, wydobyte z publikowanych listów, potwierdzają przynależność do zdefiniowanej wiekowo grupy docelowej, choć w ujęciu heterostereotypowym mogą dotyczyć osoby nieco starszej. Kreowany w listach publikowanych w pismach młodzieżowych — F, POP i POL — chłopak jest osobą młodą, ale niekoniecznie niepełnoletnią. Zasadniczo, z punktu widzenia samych piszących młodzieńców, chłopak to mężczyzna między 14. a 19. rokiem życia, z kolei z punktu widzenia dziewcząt to nastolatek lub dwudziestokilkulatek, nieco starszy, a przez to bardziej atrakcyjny.

<sup>233</sup> Wysoka frekwencja informacji o własnym wieku w autostereotypie CHŁOPAKA może wiązać się również z przyjętą konwencją nadsyłanych listów. W niektórych rubrykach publikujących listy POP informacja o długości życia piszących była stałym — prawie automatycznym — elementem wypowiedzi; równie często, choć w bardziej zindywidualizowany sposób, wskazywano swój wiek w listach F.

<sup>234</sup> Zakładam, że nie ma to związku z powszechnie panującym przekonaniem o tym, że nie mówi się o wieku kobiety — tego rodzaju tabuizacja raczej nie dotyczy środowiska osób młodych.

<sup>235</sup> Taką samą prawidłowość odnotowałam w rekonstruowanym z listów językowo-kulturowym stereotypie DZIEWCZYNY.

### 3.4. Opis

W językowo-kulturowym stereotypie CHŁOPAKA, odtwarzanym na podstawie listów publikowanych w pismach młodzieżowych, najistotniejsze dane dotyczą szeroko pojętego opisu. W ramach tej części z objętych badaniem listów wyróżniłam łącznie 732 egzemplifikacje z materiału starszego i nowszego (suma danych liczbowych Dz i Ch w: F, POP i POL). Czytelniczki nie zawsze poruszały kwestie związane z chłopakiem, jednak z pewnością (ze względu na dużą objętość i liczebność materiału autorstwa tej płci) ich ujęcie jest pełniejsze niż obraz autostereotypowy.

Ogólne zestawienie procentowe podkategorii „Opis” CHŁOPAKA skrótkowo ujmuje tabela 7.

Tabela 7

Opis CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL) (%)

Określenia		Typ określeń używanych przez chłopców			Typ określeń używanych przez dziewczęta		
		F	POP	POL	F	POP	POL
Wygląd (i zdrowie)		5,7	27,6	3,4	6,7	1,5	8,0
Cechy charakteru, zachowanie, postawy		18,9	9,4	23,8	32,0	23,5	33,1
Zainteresowania		1,9	24,4	11,6	3,3	1,5	5,4
Profile	<i>Kolega</i>	5,6	3,9	11,6	6,0	1,5	5,9
	<i>Uczeń</i>	15,1	2,4	17,7	7,3	4,4	2,7
	<i>Partner</i>	52,8	32,3	31,9	44,7	67,6	44,9
Razem		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

#### 3.4.1. Wygląd

Zarejestrowałam niewielką grupę konceptualizacji czytelniczek i czytelników, które stanowią podstawę rekonstruowanego wycinkowego obrazu aparycji CHŁOPAKA (łącznie — F, POP i POL — tworzy je 69 egzemplifikacji). Uzyskany materiał można rozpatrywać raczej tylko w kategoriach okazjonalizmów. Zgodnie z tradycyjnym stereotypowym myśleniem wygląd mężczyzny nie stanowi



(czy też nie powinien stanowić) szczególnej wartości, gdyż to mężczyzna ocenia zewnętrżność innych (czyli kobiet), sam nie czując się obiektem oglądanym, jego samego zaś postrzega(ło) się raczej przez pryzmat siły fizycznej i psychicznej, kompetencji, majątności i czynów<sup>236</sup>. Objęty badaniem materiał listowy nie w pełni to jednak potwierdza.

Wyłaniające się ze starszych i współczesnych tekstów dziewczęcych i chłopięcych językowo-kulturowe wyobrażenia wyglądu i zdrowia chłopaka zdecydowanie się różnią. Starsze listy, autorstwa młodych przedstawicieli płci męskiej, ukazują chłopaka, który sam siebie postrzega pozytywnie. Uważa się za *przystojnego i uśmiechniętego*. Jego *wygląd (podobno) budzi zaufanie*. Jednak niepewność własnej oceny lub, co bardziej prawdopodobne, obawa przed posądzaniem o egocentryzm i narcyzm, skłaniała go do pewnej skromności czy też wyjaśnienia wyrażanej opinii, wykorzystuje więc *argumentum ad populum*, stąd dopowiedzenia uwiarygodniające wypowiedź: *tak mówią; zdanie matek koleżanek*. Pozytywną samoocenę można odczytywać jako zjawisko typowe — zwykle autostereotypy są wyżej wartościowane. W przypadku wyglądu zewnętrznego chłopaka było to łatwiejsze do przewidzenia. Po pierwsze: ogólne młody, choćby z racji swojego wieku, jest raczej *ładny*, po drugie: mężczyzna (także ten młodszy), w odróżnieniu od kobiety, kulturowo nie jest obarczony wymogiem bycia pięknym i łatwiej mu ocenić siebie jako przystojnego.

Wypowiedzi uczniów z końca okresu PRL, cytowane przez Leona Niebrzydowskiego, również potwierdzają wyrażanie wysokiej samooceny aparycji przez chłopaka: *Wszyscy tak mówią, że jestem przystojny i wysportowany; Najbardziej podoba mi się we mnie to, że jestem bardzo dobrze rozwinięty fizycznie. Koledzy mówią, że jestem przystojny, silny i dobrze zbudowany; Mam mocne i wyćwiczone mięśnie i dobrze rozwiniętą klatkę piersiową*<sup>237</sup>. Odpowiedni wygląd zewnętrzny jest miernikiem samoakceptacji, źródłem szacunku i zazdrości ze strony innych. Wypowiedzi pokazują chęć imponowania raczej wysportowaną sylwetką, a nie urodą (w takim znaczeniu, w jakim oceniane są kobiety). Wydaje się jednak, że werbalizowanie zadowolenia z własnego wyglądu zewnętrznego jest ujęciem nieco nietypowym, raczej odmiennym od tradycyjnego, stereotypowego obrazu małomównego mężczyzny<sup>238</sup>.

<sup>236</sup> O zmianach realiów socjokulturowych, nowych modelach męskości (w tym przywiązywaniu coraz większej wagi do wyglądu zewnętrznego) oraz krystalizowaniu się nowego profilu mężczyzny pisze np. Z. Melosik (Z. MEŁOSIK: *Tożsamość, ciało...*). O profilu człowieka (w ujęciu szerszym, obejmującym obie płcie) metroseksualnego wspominałam również w artykule traktującym o wyglądzie w stereotypie DZIEWCZYNY (*O wyglądzie DZIEWCZYNY w konceptualizacjach polskiej młodzieży*. W: *Język w kulturze — kultura w języku* [w druku]).

<sup>237</sup> L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu...*, s. 83.

<sup>238</sup> Także Leon Niebrzydowski przytacza wypowiedź ucznia, który ujawnia niedostatki dotyczące swojego wyglądu i związanej z tym, obniżonej sprawności fizycznej: *Najgorsze, że utykam na nogę. Jeśli się komuś narażę, to mnie przeżywa kulas lub kuternoga* (tamże, s. 83).



Taki obraz wydają się potwierdzać dane zebrane ze współczesnych wypowiedzi: odnotowałam tylko jeden nowszy tekst czytelnika płci męskiej (POP), który świadczy o tym, że chłopak jest zadowolony ze swojego wyglądu albo raczej — że robi coś, by takim być: *Razem z kumplem postanowiliśmy popracować nad naszym wyglądem i od kilku tygodni ostro ćwiczymy na siłowni*. Zatem w nowszym autostereotypowym wyobrażeniu jedynie symbolicznie zaznacza się (kulturowo ugruntowany) rys atrakcyjności chłopaka, który jest (a raczej: powinien być) silny, umięśniony i, dzięki temu, „męski”.

Ze współczesnych wypowiedzi chłopięcych (w większości pochodzących z POP, jednostkowo — z VG) wyłania się negatywnie waloryzowany syndrom nieatrakcyjności — chłopak nie jest zadowolony ze swojego wyglądu: ma złą kondycję fizyczną, nie jest ani wysoki, ani silny czy wysportowany, jest za chudy lub za gruby, za bardzo się poci. Poza tym nie jest zadowolony z wybranych detali swojego ciała (cery, brzucha), ma problemy związane z dojrzewaniem i seksualnością<sup>239</sup>.

Z punktu widzenia dawniejszej i współczesnej dziewczyny chłopak jest (lub może być) atrakcyjny. Podoba się, gdyż jest (lub powinien być) *przy stojny (ładny)* i *wysoki*. Opinia ta nie jest jednak bezkrytyczna — również dziewczyna dostrzega elementy nieatrakcyjne w chłopaku: niski wzrost i brak higieny. Młodzieniec zatem może się nie podobać, gdyż: *jest okropny* i *nie dba o siebie*.

W listach dziewcząt i chłopców sporadycznie tylko pojawiały się konkretyzacje dotyczące aspektu kulturowego (ubrania, fryzury itp.). Chłopak, by stać się bardziej atrakcyjnym dla dziewczyny, chce *sobie zrobić tatuaż* (B) i mieć dłuższe włosy. Jak przyznaje: *zależy mi na tych włosach, bo jedna z moich przyjaciółek wreszcie by mnie zauważyła* (VG). Zdaniem dawniejszej i współczesnej dziewczyny chłopak nie umie się ubrać, co może się wiązać ze zbyt małą ilością ubrań czy też posiadaniem jedynie sportowej odzieży.

Niezwykła oszczędność podawanych informacji dotyczących aparycji chłopaka świadczy o tym, że ta kategoria nie musi być najistotniejsza (a raczej — *explicite* werbalizowanie informacji i oceny wyglądu młodego mężczyzny nie jest najważniejsze) lub — że zewnątrz młodzieńca jest na tyle „normalna” (zwykle, a zatem „nieproblematyczna”), że nie warto o niej wspominać.

<sup>239</sup> Zarysowanie takiego obrazu w pewnym sensie było do przewidzenia — gdyby młody człowiek nie miał problemu z wyglądem, raczej by nie pisał do młodzieżowego periodyku. Poza tym w związku z niepewnym pochodzeniem zebranego materiału z prasy współczesnej (POP), warto mieć do niego dystans badawczy: część rubryk, zwłaszcza dotyczących sfery seksualnej, dojrzewania, wyglądu i zdrowia, publikujących rzekome listy młodych, funkcjonowała na zasadzie poradnika (pytanie do redakcji — odpowiedź).

### 3.4.2. Cechy charakteru, zachowanie, postawy

Zdecydowanie więcej egzemplifikacji udało się wyekscerpować z materiału listowego nadesłanego przez czytelników obu płci na temat cech charakteru oraz typowych zachowań i postaw chłopaka (wypowiedzi dziewcząt i chłopców — F, POP i POL — pozwoliły wyłonić łącznie 183 przykłady). Odsetek poszczególnych konkretyzacji opisu danych grup jest znaczący (Ch: F — 18,9%, POP — 9,4%, POL — 23,8%; Dz: F — 32,0%, POP — 23,5%, POL — 33,1%). Obraz heterostereotypowy jest pełniejszy. Zebrane dane zostały sprowadzone do mniejszej liczby cech deskryptorowych, grupujących się w 5 syndromów; chłopak jest więc: 1) fajny; 2) normalny, zwyczajny; 3) nieśmiały i dziecinny; 4) bojaźliwy i depresyjny oraz 5) naganny, trudny i agresywny.

W ujęciach auto- i heterostereotypowym werbalizowane są elementy wartościowane pozytywnie, współtworzące ogólny syndrom „**fajności**” chłopaka (zdecydowanie bardziej ukonkretniony z punktu widzenia dziewczyny). Zgodnie z konceptualizacjami piszących chłopak jest: *miły, fantastyczny, świetny, uczciwy, wrażliwy, dobry, błyskotliwy i zabawny*, a do tego: *ma złote serce i charakter oraz same plusy*, czyli, jednym słowem, jest — *fajny*. Ta ostatnia ogólna, potoczna konkretyzacja była najczęściej podawana w nowszych i starszych tekstach czytelników obu płci. Fajność może dotyczyć zarówno wyglądu, jak i charakteru czy zachowania, jej werbalizowanie z pewnością świadczy o tym, że chłopak ma poczucie własnej wartości i podoba się dziewczynie. W jednostkowych wypowiedziach młodzieniec jednak przyznaje, że potrzeba „fajności” (właściwie: kreowania takiego autowizerunku) może wynikać z nieco egoistycznych pobudek: *Staram się wyjść na fajnego kolesia. Ponieważ mam świadomość, że moja dziewczyna uwielbia o mnie gadać, robię wszystko, by mogła opowiedzieć same pozytywne rzeczy* (T); *Przy niej jestem dowcipny, błyskotliwy, usiłuję jej imponować. Bo wiem, że pochwali się mną przed kumplami i będę miał u nich znakomity PR. I jeśli (oby nie!) kiedyś się rozstaniemy, łatwiej znajdę inną dziewczynę* (T).

W ramach tego bardzo ogólnego syndromu zakwalifikowane są również jednorazowo odnotowane przymioty dotyczące sfery *ratio* (aspekty intelektualne). Kreowany w listach młodzieniec jest: *mądry, bardzo inteligentny, całkiem rozsądny*, jak sam przyznaje: *jestem niewątpliwym chłopakiem, nachodzi mnie czasami chęć myślenia abstrakcyjnego, co zwykło się przypisywać tylko dziewczynom* (F)<sup>240</sup>.

<sup>240</sup> Wypowiedź rodzi niezamierzony komizm słowny, zapewne nie wyraża w pełni intencji autora (jest niezgodna ze stereotypowym sądem, przyznającym właśnie zdolność do abstrakcyjnego myślenia płci męskiej).

Czytelniczki i czytelnicy tylko okazjonalnie wspominają o dobrym wychowaniu młodego mężczyzny (aspekty psychospołeczne; również — „odłamek” fajności): *zachowuję się przyzwoicie* (F); *chłopcy ustępowali nam — czyli dziewczętom, miejsca* (F); *był dobrze wychowany, taktowny (nawet teraz mówi mi „cześć”)* (F); *jest kulturalny i dobrze wychowany* (C); *umie się zachować z klasą* (VG).

Jedynie w pojedynczych przypadkach (tylko w chłopięcych tekstach publikowanych w VG) pojawiła się informacja o tym, że chłopak jest **normalny, zwyczajny**: *To normalny, zdrowy psychicznie i fizycznie facet; nie jestem wyjątkowy. Nie mam też do siebie większych zastrzeżeń*.

Mimo że chłopak sam o sobie mówi: *Nie jestem nieśmiały* (F), może cechować go aspołeczność: *nikogo nie znam i nie jestem zbyt dobry w nawiązywaniu znajomości* (B) — zdaniem dziewcząt (tylko F i VG) charakteryzuje go właśnie **brak śmiałości**: *Wiem, że jest nieśmiały* (F); *Podobno jest nieśmiały i strasznie wstydlivy* (VG); *Niestety, Maciek jest trochę przy mnie nieśmiały* (VG); *Zdjęcie przyniósł (wiem o tym), ale wstydził się podejść i dać mi je* (F). Często jego wstydlivością dziewczyna tłumaczy sobie to, że chłopak nie jest aktywny, a ona i tak na pewno mu się podoba. Z jej punktu widzenia rzekoma nieśmiałość uniemożliwia chłopakowi komunikację, dlatego też młodzieniec *nie odzywa się, nie zamienia ani słowa i tylko patrzy*, co zgodne jest ze stereotypem mężczyzny — małowównego wzrokowca. Dziewczyna wie o „nieśmiałości” chłopaka i werbalizuje to, zwykle nadając wypowiedzi neutralne nacechowanie. Sama czasem decyduje się przejąć inicjatywę i *bierze sprawę w swoje ręce* (określenie jednej z czytelniczek). Trudniej jest jej zrozumieć, że nie zawsze chłopak jest nią zainteresowany (czyli — niekoniecznie musi być nieśmiały) i że z reguły jest rzeczowy, oszczędny w słowach: *Chłopcy są mniej wylewni* (F).

Jednostkowe wypowiedzi młodych kobiet reprezentujących VG, konkretyzują chłopaka (a raczej osobę młodszą, czyli *chłopca*) jako **dziecko** — ktoś jest zbyt młody dla dziewczyny, ona woli partnera nieco starszego, dojrzałego emocjonalnie i fizycznie: *Chłopcy to jeszcze straszne dzieciuchy; Na razie to straszne dzieciaki. Chichoczą ze wszystkiego albo wszystko wulgarnie komentują, udają strasznie doświadczonych seksualnie, ale śmiesz ich słowo „miesiąc”*.

Słabo został zarysowany funkcjonujący przede wszystkim w ujęciu autostereotypowym syndrom **złej kondycji psychicznej** chłopaka<sup>241</sup>. Zgodnie z tymi konceptualizacjami młody człowiek czuje się samotny, gorszy, niezrozumiany przez innych i bardzo nieszczęśliwy<sup>242</sup>. W ten sposób werbalizowana jest typowa

<sup>241</sup> Ten syndrom zarysował się mocniej również w autostereotypowym wizerunku DZIEWCZYNY, rekonstruowanym na przykładzie listów z nowszej prasy.

<sup>242</sup> W wypracowaniach uczniów z końca lat siedemdziesiątych XX wieku także pojawia się niska samoocena chłopaka: *Jestem kompletnym dnem, które nie jest w stanie podjąć żadnej decyzji ani na coś się zdecydować. Jestem okropnie leniwy, a przy tym brak mi silnej woli* (L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu...*, s. 61).

dla nastolatków skłonność do obniżenia nastroju i stanów depresyjnych, którymi zwykle młodzi nie dzielą się z otoczeniem, przeżywają je w samotności, ewentualnie piszą do zaufanego, ale mimo wszystko anonimowego źródła — pisma, które darzą zaufaniem. Zgodnie z subiektywnym punktem widzenia chłopaka (tu na podstawie F), jest on: *skołowany, piekielnie upokorzony, czasem dosłownie do leż*; jest także *czymś o wiele gorszym od innych*. Problemy z odpowiednią kondycją psychiczną, pesymizm i pasywność były wyrażane w nowszych i starszych listach m.in. za pomocą odpowiedniej leksyki, przede wszystkim czasownika *bać się*: *Boję się, że jeśli spędzimy ze sobą więcej czasu w Realu, to przestanę się jej podobać...* (B); *Boję się, że narażę się na krytykę, że zostanę zwyczajnie wyśmiany* (C); *Boję się, że uzależniłem się od komputera* (B); *Boję się, że będę alkoholikiem jak mój tata* (VG); inne: *czułem się odrzucony i niechciany przez rówieśników* (VG). Najczęściej podawanymi przyczynami odczuwania i werbalizowania takiego stanu okazały się: samotność (w tym: nieszczęśliwa miłość, odrzucenie ze strony rówieśników lub obawa przed odrzuceniem) oraz lęk o swoją przyszłość. Stany depresyjne mogły wywoływać odnotowane w nowszych listach czytelników obu płci myśli samobójcze chłopaka: *Schemat jest prosty: zła miłość i ciągła depresja. Zdawało mi się, że cały świat się wali i wszystko jest złe. Uciekałem w głąb siebie i zacząłem myśleć, jak by to było, gdyby mnie zabrakło. Skończyłyby się moje problemy z otoczeniem* (VG); *Coraz częściej ma myśli samobójcze i naprawdę zaczęłam się o niego martwić. Dzisiaj, na przykład, miał na Gadu-Gadu opis, że chce się zabić* (B); *mówi o tym, że chciałby popełnić samobójstwo, że męczy go życie. Nie ma dnia, żeby o tym nie wspomniał* (C)<sup>243</sup>.

Czytelniczki i czytelnicy wyraźniej skonkretyzowali **cechy negatywne, złe zachowania i postawy** chłopaka — materiał z nowszych listów jest znacznie bogatszy; w sposób bardziej szczegółowy ten syndrom został przedstawiony w ujęciu heterostereotypowym.

W sposób bezpośredni (szczególnie w dziewczęcych wypowiedziach) wyrażano, że chłopak:

- jest niemiły, niechłujny, niekulturalny:

*On też nie jest już dla mnie taki miły* (VG); *Jest okropny. Nie zdejmuje butów albo nawet ich nie wytrze, wchodzi i wszędzie zostawia błoto, które ja staram się dyskretnie zgarnąć. Trzaska drzwiami* (VG); *Nawet własnej dziewczynie drzwi nie otworzą, ale udają niesamowitych macho* (VG); *Brak mu elementarnej kultury osobistej!* (VG); *Mój chłopak powiedział, że [...] w spodniach do jazdy [konnej — M.W.] wyglądam jak beczka, a w dżokejce mam tępy wyraz twarzy* (C); *Nasłuchiłam się, że jestem głupia nawet jak na dziewczynę, mało*

<sup>243</sup> W jednym z listów chłopak, na szczęście, przyznaje: *Doszedłem do pewnych wniosków: samobójstwo to tchórzostwo przed życiem [...] gdy nawiedzą was takie myśli, łapcie za telefon i dzwońcie do obojętnie kogo i pogadajcie. To naprawdę pomaga, nawet w środku nocy* (VG).

*atrakcyjna w porównaniu z jego poprzednią, nie lubi ze mną rozmawiać, bo mam skrzekliwy głos, moja rodzina jest denna (C);*

- *łatwo się denerwuje:*  
*robiłem się nerwowy (F); zaczynam się denerwować, nie mogę się skupić i mam kłopoty z zaśnięciem (B); Zaprotestowałem. [...] byłem na Matkę wściekły (F); ale to ojciec mnie wkurzył. On na moich oczach podrywał Karolinę! (C); Mam dość. Co mam robić, bo zwariuję albo ich wszystkich uduszę (VG); powiedział mi, że go wkurzyło, że popieram zbrojenców (VG); Pozostaje nam siedzieć u niego w domu, a wtedy on staje się nerwowy (C);*
- *kłóci się:*  
*kłóciliśmy się cały czas. Czepiałem się jej o wszystko (C); Ciągłe robi mi awantury (B); Zrobił z tego taką aferę, że natychmiast wyszedł i od czterech dni się do mnie nie odzywa (C);*
- *kłamie:*  
*chłopak opowiada, jak to do niego pisują dziewczyny, z którymi był na obozie [...] jestem w 50% przekonana, że to nieprawda (F); jednak Robert wchodzi nam w drogę [...] mści się na mnie, sama nie wiem za co i wygaduje niesamowite rzeczy, kłamstwa oczywiście (F); widać było, że kłamie [...] kłamie mi w żywe oczy! (VG);*
- *stосуje używki:*  
*w te wakacje [...] upiłem się na poważnie pierwszy raz w życiu. Prawie nic nie pamiętam, [...] niestety, byłem ostatnio u kolegi, była wódka [...] czasem chcę się napić (C); Nie robiłam mu też wymówek, kiedy zjawiał się podпиты [...] Było dużo, chyba nawet za dużo wina, zwłaszcza dla niego (F); Przyszedł na spotkanie na dobrym rauszu (F); U nas w klasie jest też taki chłopak, który pali, pije itp. (VG); ostatnio przyjechał do mnie odurzony jakimiś środkami (C).*

Wśród przyczyn nagannych zachowań chłopaka były m.in.: niedojrzałość, nieumiejętność panowania nad swoimi emocjami, zazdrość, nietolerancja (również względem osób o odmiennej orientacji seksualnej), agresja (ujawniająca się po wypiciu alkoholu lub stosowaniu innych używek), a także chęć zakończenia związku. Dodatkowo, w przypadku młodszych chłopców, naganne zachowanie mogło być oznaką ich naiwnego rozumienia dorosłości: *Mam 15 lat i jestem już dorosły, a przynajmniej za takiego uważam się. W związku z tym jestem niezbyt grzeczny, palę papierosy i chodzę z kolegami, gdzie się tylko da. [...] Jestem twardy, odważny i nigdy nie doznaję strachu. Lubię demonstrować swoją siłę i nigdy nie chcę okazać się słabszy od innych<sup>244</sup>.*

Z punktu widzenia bardzo młodego chłopaka (*chłopca*) stereotypowe (kulturowe) cechy dorosłego (mężczyzny) to: społeczne przyzwolenie na robienie rzeczy zakazanych dzieciom (w tym stosowanie używek); odwaga (rozumiana

<sup>244</sup> L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu...*, s. 55.



jako „bycie ordynarnym, łobuzerstwo”), nieokazywanie słabości, niezależność, demonstrowanie siły fizycznej. Zdeterminowanie i silne przekonanie piszącego do własnych racji podkreśla dwukrotnie pojawiający się przysłówek *nigdy*. Cytowana wypowiedź przedstawia bardzo naiwne (infantylnie) i ubogie rozumienie dorosłości. Pokazuje zarazem — typową dla młodych — ogromną potrzebę uważania siebie za dorosłych i takiegoż postrzegania przez innych.

Alarmujące są werbalizacje dotyczące **agresji** chłopaka (również tej wynikającej ze stosowania używek czy chęci przypodobania się kolegom): *Chłopcy wulgarnie mnie wyzywają, biją (VG); Podczas ostatniej awantury trzasnąłem drzwiami barku [...] Zmiażdżyłem jej trzy palce. Dwa są niewładne i już nigdy nie będą (C); wszyscy mi mówili, że stałem się agresywny. Uderzyłem jedną dziewczynę, [...] rozbiłem dwie butelki, wyzywałem podobno wszystkich [...] wybiłem szybę. Podobno zamierzyłem się nożem na kumpla, uderzyłem go w brzuch, na szczęście pięścią, a jednej koleżance zapowiedziałem, że ją zadżgam, a potem ciało spalę (C).*

Z takich konkretyzacji wyłania się jednoznacznie negatywnie wartościowany syndrom *brutala* (ujawniający się również w ramach profilu *partnera*): nie szanuje dziewczyny, może być źródłem niebezpieczeństwa dla niej i reszty otoczenia<sup>245</sup>. Takie zachowania mogą suponować m.in. bezwzględność świata nastolatków, a także kompleks niższości i potrzebę wywyższania się części młodych poprzez poniżanie innych (słabszych, biedniejszych itp.).

Wyłaniający się z tekstów opublikowanych w prasie młodzieżowej stereotypowy obraz cech charakteru, zachowań i postaw chłopaka często jest jednowymiarowy i — w obu ujęciach: auto- i heterostereotypowym — nastawiony raczej na pokazanie sytuacji niedobrych, nagannych, a jednostkowo nawet psychopatycznych, co może zarazem sugerować, że gdyby wszystko było w porządku — zachowanie byłoby akceptowane, a młodzi nie mieliby potrzeby zwracania się do redakcji pisma.

<sup>245</sup> W wypracowaniach uczniów (płci męskiej) z końca okresu PRL również można odnaleźć zwerbalizowane skłonności do agresji, a także inne wskazane, przez czytelników, wady (piszącego) chłopaka: *Największą moją wadą jest brak opanowania i nadmierna wybuchowość. Jeśli ktoś mi dokuczy, czy mnie skrzytykuje, nie potrafię tego przyjąć z zimną krwią, ale od razu popadam we wściekłość i gotów jestem na wszystko; Jestem kłótniwy; Największą moją wadą jest to, że jestem bardzo nerwowo. Młodzieniec przyznaje, że bywa wulgarny: Nieraz nawymyślam sprzedawczyni, stróżowi lub sprzątacze. Sąsiedzi mówią, że jestem łobuz; zdarza też mu się kłamać: [...] kłamię. Robię to dlatego, że nieraz muszę. Jak wrócę późno do domu, rodzice pytają, gdzie byłem, to najczęściej muszę ich okłamać. Kłamię także, gdy potrzebuję pieniędzy lub nie chce mi się iść do szkoły; Wieczorem zresztą najczęściej oglądam film w telewizji, a rodzicom mówię, że lekcje odrobiłem w szkole (tamże, s. 58, 67, 69—70).*

### 3.4.3. Zainteresowania

W badanym materiale z obu przedziałów czasowych informacje na temat zainteresowań chłopaka podawane były rzadko, a nawet sporadycznie — z wyjątkiem ujęcia autostereotypowego, rekonstruowanego na podstawie listów z nowszej prasy o zagranicznej proveniencji. Łącznie we wszystkich przedziałach „czasowo-plciowych” wyekscerpowałam 65 egzemplifikacji (Ch: F — 1,9%, POP — 24,4%, POL — 11,6%; Dz: F — 3,3%, POP — 1,5%, POL — 5,4%).

Z dawniejszych listów wynika, że „Filipinkowy” chłopak ma typowe zainteresowania, lubi m.in. czytać, słuchać muzyki (*ferie właśnie spędzam tak, jak lubię. Czytałem, słuchałem i myślałem. I nikt mnie do niczego nie zmuszał, dlatego było mi dobrze*), interesuje się też matematyką i sportem (*On nie ma oryginalnych zainteresowań, które mogłyby mi się przydać jako haczyk, lubi sport, matematykę*). Jeśli jest większym indywidualistą, grywa na instrumencie muzycznym innym niż gitara: *wszyscy gitara i gitara, a on na przerwach siedzi po turecku z fletem*. Pewne informacje na temat zainteresowań — a dokładnie: autorytetów (czy też idoli) — młodzieńców końca okresu PRL dają również wypowiedzi zarejestrowane przez Leona Niebrzydowskiego<sup>246</sup>: w grupie badanych przez niego uczniów szkół średnich większość odpowiadających (zwłaszcza tych młodszych: 15—17-letnich) identyfikowała się z bohaterami książek i filmów (lub aktorami ich grającymi) czy piosenkarzami, rzadziej uczonymi. Wśród wymienianych przez chłopców postaci znaleźli się m.in.: Kapitan Kloss, James Bond (Roger Moore), szeryf Will Kane (Garry Cooper), Kmicic<sup>247</sup>.

Szersze (i nieco odmienne, bo związane przede wszystkim z innymi realiami, nie tylko socjo-kulturowymi) wyobrażenie na temat hobby i sposobów spędzania wolnego czasu chłopaka można zrekonstruować z listów nowszych, w szczególności w autostereotypie. Dane te włączyłam w ramy (5) ogólnych deskryptorów. Wśród najważniejszych zainteresowań, wokół których „nowszy” „listowy” chłopak skupia i organizuje swój wolny czas, są:

1. sport:

*Ostatnio odkryłem skatecycle — fascynujący sport ekstremalny! (B); Od dwóch lat trenuję piłkę nożną (VG); trenuję dużo jazdę na rowerze i pływanie, bo chciałbym uprawiać triathlon, bo uważam, że to jest najlepszy sport na świecie (VG); Jestem zapalonym sportowcem, 8 lat w OKK (Opolski Klub Karate*

<sup>246</sup> Leon Niebrzydowski poprosił uczniów szkół średnich o pisemną wypowiedź na temat: *Która ze znanych Ci osób (postaci) z najbliższego otoczenia, z filmu, teatru lub z książki, jest Twoim wzorem do naśladowania i do kogo pragniesz się upodobnić? Napisz, pod jakim względem chciałbyś się upodobnić do wybranej postaci i dlaczego?* (tamże, s. 165).

<sup>247</sup> Przykładowa odpowiedź ucznia, ceniącego Hansa Klossa, Mikołaja Kopernika i Leonarda da Vinci: *Chciałbym być podobny do kapitana Klossa, jeśli chodzi o odwagę, ale jeszcze bardziej, chciałbym być tak mądry, jak Kopernik lub Leonardo da Vinci* (tamże, s. 166).



*Kyokushin*) (VG); *jestem uzależniony od wysiłku fizycznego. Jeśli jakiegoś dnia nie trenuję minimum dwie godziny, uważam, że ten dzień jest stracony* (C); *świetnie jeździł konno i bardzo dużo się od niego nauczyłam* (VG);

2. muzyka popularna:

*Jestem wielkim fanem Ewy Farny* (B); *Założyłem fanklub Candy Girl, czyli Barbary Hetmańskiej, znanej polskiej piosenkarki klubowej* (P); *Prowadzimy Oficjalny Polski Fan Club Cheryl Cole* (P); *Kibicuję [Lady — M.W.] Gadze* (B);

3. oglądanie telewizji, filmów:

*Jestem fanem serialu „Władcy Móch”* (B); *Widziałem film „Alicja w krainie czarów” i jestem zachwycony! Szczególne wrażenie zrobił na mnie Johnny Depp* (B); *Rzadko kiedy oglądam telewizję, ale ten serial powalił mnie na kolana. „Chirurdzy” są super!* (B); *Moją pasją jest oglądanie i czytanie Manga&Anime* (VG).

Przywiązanie do uprawiania różnego rodzaju sportów oraz dbałość o kondycję fizyczną kulturowo przypisuje się (młodym) mężczyznom. Ważny jest również świat muzyki i filmów, oraz związani z nim celebryci (dwa ostatnie rodzaje hobby są zarysowane przede wszystkim w POP).

Zgodnie z listowymi werbalizacjami chłopak może posiadać również inne zainteresowania (4. deskryptor): *Od jakiegoś czasu czytam waszą gazetę i bardzo mi się podoba* (P); *zaczęłem się interesować kulturą i obyczajami Japonii* (VG); *Lubię kolekcjonować wiele rzeczy. Od zawsze coś zbierałem* (VG); *Kocham wilki* (VG); *mam zamiłowanie do śpiewu* (VG). Pojawiły się także sygnały („męskiego”, „chłopięcego”) zainteresowania komputerami i pornografią: *on... siedział przed laptopem i oglądał zdjęcia pornograficzne* (VG); *siedzą przed monitorem, zabijając smoki i potwory* (VG).

W pojedynczych przypadkach chłopak, zdaniem dziewczyny, nie interesuje się niczym (wartościowym) — taki obraz tworzy syndrom *ignoranta*<sup>248</sup> (5. deskryptor): *Niczego nie czytają, niczym się nie interesują* (VG); *O książkach nie będziemy gadać, bo czytanie go nudzi, filmy też go nudzą, chyba, że gangsterskie i koniecznie w kinie, z popcornem* (C).

### 3.5. Profile

Więcej danych dotyczących rekonstruowanego językowo-kulturowego stereotypu CHŁOPAKA, odtwarzanego na podstawie nadesłanych do „Filipinki” listów z lat 1979—1980 oraz do pism nowszych: POP i POL z lat 2009—2011, uka-

<sup>248</sup> Tu również mogą wpisywać się chłopięce zainteresowania pornografią.

zuje młodzieńca w konkretnych rolach społecznych: *kolegi*, *ucznia* i *partnera* — w związku z tym w języku rysują się odpowiednie profile stereotypu i związany z tym określony repertuar zachowań i ocen.

### 3.5.1. CHŁOPAK jako *kolega*

Analiza nazw i sposobów językowego określania młodego mężczyzny pokazała, że forma *kolega* w listach wszystkich objętych badaniem młodzieżowych grup czytelniczych pojawiała się często, co sugerowało wagę wyróżnionego profilu. Jednak bardziej szczegółowe badania dowiodły, że niezwykle mało informacji można wyekscerpować na temat chłopaka w tej roli<sup>249</sup> — opis ten współtworzy łącznie tylko 46 konkretyzacji, ich odsetek jest więc raczej symboliczny (Ch: F — 5,6%, POP — 3,9%, POL — 11,6%, Dz: F — 6,0%, POP — 1,5%, POL — 5,9%).

W opublikowanych w F jednostkowych chłopięcych listach wyeksponowano zachowanie innych koleżanek i kolegów względem piszącego w roli kolegi: chłopak jest lubiany, spędza czas razem ze znajomymi, może na nich liczyć w trudnych chwilach. Docenia rolę przyjaźni i wsparcia, jakiego doświadcza ze strony grupy rówieśniczej: [...] *byłem lubiany przez nauczycieli, kolegów, koleżanki; musiałem przecież dociągnąć do matury. A stało się to dzięki moim koleżankom i kolegom.*

Cytowane przez L. Niebrzydowskiego teksty młodych mężczyzn również potwierdzają wartość (*męskiej*) przyjaźni:

*Najbardziej jestem zadowolony z tego, że zawsze mam kolegów. Chodzimy całą paczką i nie mamy między sobą tajemnic. Koledzy mają do mnie zaufanie, wiedzą, że potrafię dotrzymać słowa lub zachować tajemnicę*<sup>250</sup>.

W „Filipinkowym” ujęciu heterostereotypowym również trudno zrekonstruować wyobrażenie CHŁOPAKA jako *kolegi*, tak jakby wyraz *kolega*, oznaczający kogoś, kto nie jest sympatią (*partnerem*) dziewczyny, z kim ona utrzymuje kontakty tylko na gruncie koleżeńskim (F), nie niósł żadnych innych, dodatkowych (uruchamianych na mocy kontekstu) konotacji; z pewnością „Filipinkowa” dziewczyna zauważa raczej *kolegę* chłopaka (*partnera*) niż własnego znajomego: *Mam kolegę, który dobrze zna Grześka [...], więc mogłabym mu powiedzieć: „...słuchaj, ten Grzesiek robi wrażenie fajnego kumpla, poznaj nas ze sobą; Ostatnio dowiedziałam się, że on pokazywał moje listy kolegom. [...] prze-*

<sup>249</sup> Czytelnicy raczej używali formy *kolega* w celu nazwania osoby, którą się po prostu zna (a niekoniecznie lubi i często spędza z nią czas).

<sup>250</sup> L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu...*, s. 73—74, 84.

*cież to, co piszę, jest osobiste i przeznaczone tylko dla niego*” — dziewczyna widzi, że kolega może być powiernikiem jej ukochanego, co nie zawsze musi się okazać przyjemne dla niej.

W nowszych listach symbolicznie został zarysowany obraz *kolegi* jako osoby, z którą chłopak (dziewczyna) się przyjaźni i która mu (jej): *pomaga; pociesza go (ją), wspiera i rozśmiesza*. Tego typu informacje zostały odnotowane jedynie w kilku listach dziewcząt i chłopców w VG: *Moi koledzy to zauważyli i postanowili przyjąć mnie do szkolnej drużyny piłkarskiej [...] i oprócz tego, że odkryłem swój talent, to jeszcze zyskałem nowych przyjaciół, którzy zawsze mi pomagają; Kilka dni temu zginął mój najlepszy przyjaciel. Zawsze mi pomagał, doradzał, wspierał mnie, rozśmieszał... Pamiętam, gdy jeszcze niedawno pocieszał mnie, że to nie tragedia, że idziemy do innych szkół*.

W nowszych ujęciach auto- i heterostereotypowych *kolega* częściej bywa przedstawiany negatywnie (zwłaszcza w VG). Wspomina się o nim jako o inicjatorze sytuacji problematycznej (syndrom). Z punktu widzenia młodych obu płci *kolega* jest tym, który *ośmiesza* (wyśmiewa/śmieje się), wyzywa i który *dokucza*: *On mnie wtedy ośmiesza. Nazywa mnie „Grubsza”, chociaż wie, że to mnie rani* (VG); *Koledzy śmieją się ze mnie* (B); *Wyśmiewają się ze mnie, poniżają mnie i w dodatku mówią, że ja i mój jedyny prawdziwy kolega w klasie jesteśmy gejami i pedalami* (VG); *Nie mogę się dogadać z ludźmi z mojej klasy. Część z nich mnie nie lubi — ciągle mi dokuczają, przezywają mnie* (B); *Chłopak z mojej klasy dokucza mi. Ośmiesza mnie prostackimi, dwuznacznymi żartami, które wprowadzają mnie w zakłopotanie* (C); *Od samego początku był dla mnie przykry, dogryzał mi w każdy możliwy sposób* (C).

Czytelniczki i czytelnicy rysują obraz siebie (dziewczyny/chłopaka) jako kogoś, kto jest wyśmiewany przez rówieśników, szkoła natomiast konceptualizowana jest jako miejsce konfliktu i przykrych doświadczeń uczniów. W jednym z dziewczęcych listów konkretyzacja tego negatywnie wartościowanego odłamka profilu *kolegi* została nawet określona jako *szkolny terrorysta*: *Coraz częściej widzę, jak silniejsi uczniowie wyzywają się na słabszych. [...] Według mnie po prostu chcą się pokazać, jacy są silni. Chcą być przez wszystkich lubiani i podziwiani. Ale to nie jest sposób. Te osoby wzbudzają tylko strach, a nie podziw. Bicie słabszych to nie jest powód do dumy. [...] W każdej chwili i wy możecie stać się ofiarą szkolnego terrorysty* (VG).

Takie wypowiedzi w rekonstruowanym z listów stereotypie CHŁOPAKA współtworzą syndrom *ofiary* przemocy psychicznej i/lub fizycznej.

W nowszych chłopięcych listach w wyobrażenie *kolegi* wpisuje się okazjonalnie także syndrom *pozera* — chłopak, nie chcąc być wyśmianym, udaje kogoś innego niż jest w rzeczywistości: *Poszedłem z kumplami do kręgielni. Byłem tam pierwszy raz, ale przecież nie mogłem się do tego przyznać!* (T); *Wiele razy zawiodłem się na kolegach. Przed nimi musiałem szpanować, udawać kogoś innego niż jestem* (VG).

### 3.5.2. CHŁOPAK jako uczeń

Niewiele danych udało się również wyekscerpować na temat profilu *ucznia* w stereotypie CHŁOPAKA — łącznie we wszystkich grupach i przedziałach czasowych wyróżniłam 56 konkretyzacji (Ch: F — 15,1%, POP — 2,4%, POL — 17,7%; Dz: F — 7,3%, POP — 4,4%, POL — 2,7% wszystkich przykładów w danej grupie). Egzemplifikacje zostały sprowadzone do 4 klas określeń deskryptorowych, z których dwa odwołują się do odpowiednio waloryzowanych typów profilu. Zgodnie z obrazem (zarysowanym raczej z wypowiedzi samych młodzieńców, pochodzących wyłącznie ze starszej i nowszej prasy o rodzimych korzeniach) „listowy” chłopak jest: 1) dobrym uczniem, 2) słabym uczniem, 3) (ewentualnie) krytycznym obserwatorem szkoły i nauczycieli, 4) praktykantem lub (już) pracownikiem.

Chłopak jako członek społeczności szkolnej jest wartościowany pozytywnie — może być *ucniem dobrym*, co wyrażane było *explicite*: *przychodzę i chwale się 4 i mówię, że to jedna z lepszych ocen w klasie (VG); Dobra, może mam te czwórki i piątki, ale żeby zaraz geniusz?! (VG); Uważam, że umiem wszystko na co najmniej piątkę (VG)*; lub poprzez informację o planach dalszej nauki: *moje marzenie to prawo (C); mój chłopiec został przyjęty na studia (F)*<sup>251</sup>.

„Listowemu” chłopakowi zdarzają się jednostkowo wskazane (C) problemy typowe dla *dobrego ucznia* (przerost ambicji, kłopot z wyborem i poświęceniem się ulubionym dyscyplinom): *Jak ja mam wybrać sobie przedmiot olimpiady?; Przez to, że tak bardzo się przejmuję, by z każdego przedmiotu mieć 5, po prostu fizycznie nie mam czasu na naukę przedmiotów, którym gdzieś tam w głębi duszy chciałbym się poświęcić, a są to historia i WOS*<sup>252</sup>.

Zabrakło bezpośrednio wyrażonych w listach informacji na temat problemów *kujona* i „wyzyskiwania” go przez innych uczniów (taki wycinek językowo-kulturowego stereotypu DZIEWCZYNY udało się natomiast odtworzyć z listów

<sup>251</sup> Nieco zaskakująco w nowszych tekstach (C) obu płci pojawiają się informacje o planach nauki w seminarium duchownym — wiążą się z tym rozterki zarówno samego chłopaka, jak i dziewczyny: *Po zdaniu matury bardzo chciałbym iść do seminarium; Wciąż nie jest pewny, którą obrać drogę — studia czy seminarium; Obawiam się jednak, że on wmówił sobie chęć zostania księdzem*.

<sup>252</sup> Dopelnienie obrazu w tym profilu (w ujęciu autostereotypowym) stanowią teksty wypracowań młodych mężczyzn z okresu PRL. Chłopak określa siebie jako *dobrego* (zdolnego) *ucznia*, jest przy tym pracowity i cechuje go upór: *Jestem niezłym uczniem; Wybijam się spośród kolegów zdolnościami do nauki, dużą wiedzą; To, co mi się we mnie podoba, to obowiązkowość i pracowitość. Staram się zawsze odrobić prace domowe, choć byłyby one najtrudniejsze. Nieraz siedzę nad zadaniem z matematyki do późnej nocy; jestem dobrym uczniem, to tylko dlatego, że jestem uparty; Myślę, że przy moim uporze zdołam także ukończyć studia wyższe* (L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu...*, s. 78—79, 81, 84).

opisujących dobre uczennice). Być może problem nielubienia i wykorzystywania przymusów mógł raczej odnosić się do dziewcząt (to jednak wydaje się mało prawdopodobne) lub to one do tego typu sytuacji się przyznawały i przeciwko nim buntowały albo wspomniany problem akurat nie dotyczył i nie interesował piszących (jednak mała liczba zebranych przykładów tekstów nie pozwala na zweryfikowanie tych przypuszczeń). Pewnym potwierdzeniem nieprzychylności grupy względem osób bardziej pracowitych i ambitnych jest informacja jednego z „Filipinkowych” czytelników na temat *wyśmiewanych* (nieakceptowanych) *pracusiów*: *Moje doświadczenie z praktyki jest bardzo skromne, ale już mniej więcej wiem, co czuje człowiek, kiedy znajdzie się w grupie wysmiewanych pracusiów*.

W tekstach z obu przedziałów czasowych udało się również fragmentarycznie odtworzyć negatywnie wartościowany profil *słabego ucznia* — mającego problemy z nauką, opuszczającego lekcje: *mam bardzo słabe oceny* (VG); *nie radzę sobie z nauką. Żeby unikać klasówek, zacząłem zrywać się z lekcji...* (B); *Po kilku lekcjach matematyki zacząłem się jej bać jak ognia.[...] Boję się iść do tablicy, bo nic nie umiem zrobić* (C); *Moja polonistka mnie nienawidzi. Ciągle się o coś czepia, zadaje mi dodatkowe, karne prace domowe, codziennie wzywa do odpowiedzi* (B); *było opuszczanie najpierw zajęć praktycznych, później lekcji, a w końcu wobec narastających zaległości przerwanie nauki* (F); *W tym roku on znów chodzi do I klasy, bo repetuje* (F); *Nie lubi się uczyć, bo po co, skoro jest Wikipedia* (C); *To jest zwyczajny łobuz i nieuk. [...] [jego zdaniem — M.W.] kto ma w szkole więcej niż tróję, jest frajerem i kujonem* (VG).

Chłopak ma złe oceny i negatywny stosunek do szkoły<sup>253</sup>. Z punktu widzenia samego ucznia (POP) — to nauczyciel(ka) go nie lubi (*nienawidzi*) i przez to chłopak ma problemy w szkole i nie lubi do niej chodzić. Bardziej krytyczny obraz (*słabego*) ucznia wyłania się z jednostkowych egzemplifikacji czytelniczek, werbalizujących swój „dziewczęcy” punkt widzenia. W takim ujęciu *expressis verbis* zostały zdemaskowane łobuzerstwo i nieuctwo chłopaka, opinia o tym, że należy mieć słabe oceny, gdyż inaczej można być posądzonym o bycie *frajerem* czy *kujonem*. Ponadto w ujęciu heterostereotypowym chłopak jako *uczeń* może wykorzystywać swoją partnerkę, która za niego odrabia prace domowe: *Pisałam za niego wypracowania z polskiego, choć był o klasę wyżej, pomagałam w referatach z historii* (F); *Masa chłopaków chodzi z dziewczynami,*

<sup>253</sup> Potwierdzają to również wypowiedzi (i wyniki badań) z końca okresu PRL, opublikowane przez Niebrzydowskiego. Chłopak, jak sam zauważa, przez swoje lenistwo może stać się uczniem słabym: *Jestem urodzonym leniem i nic mi się nie chce robić; Lekcje odrabiam wieczorem, ale „po lebkach”, bo jestem już zmordowany i nic mi się nie chce; Nie odrabiam lekcji, chodzę na wagary i przez to powtarzam klasę. Najgorzej, że grozi mi pozostanie na drugi rok w tej samej klasie, ale mimo to do odrabiania lekcji nie mogę się zabrać; Nie chce mi się także uczyć. Po przyjeździe ze szkoły ogarnia mnie taka niechęć do nauki, że lekcje odrabiam, jak to się mówi „na kolanie”, a ustnych w ogóle nie odrabiam* (tamże, s. 58—59).

*wykorzystuje je w celach czysto szkolnych [czyli pomocy w nauce — M.W.] (VG).*

Jednostkowo w starszych chłopięcych tekstach publikowanych w F młodzieniec zaprezentował się jako krytyczny obserwator szkoły — wyrażał swój żal związany z niedocenianiem wykonywanych prac dyplomowych (traktowania ich przez grono pedagogiczne jako coś, co trzeba ocenić i coś, co nikomu i niczemu nie służy), nie pochwalał również niechętnego nastawienia nauczycieli do uczniów i do wykonywanej pracy: *Po zdaniu matury z przykrością stwierdziliśmy, że nasz wielki wysiłek [związany z pracą dyplomową — M.W.] nikomu właściwie na nic się nie przydał; wcale nie uważam, że tylko nauczyciele są źli, a uczniowie to ziemskie anioły. [...]. Nigdy jednak nie pojmę, mimo najlepszej woli, dlaczego nauczycielami zostają ludzie, którzy nas, młodzieży, po prostu nie lubią, którzy nie mają cierpliwości uczyć i wychowywać; W mojej szkole nauczyciele potrafili obrzydzić nam dokładnie wszystkie prawie przedmioty.*

Dodatkowo również w dawniejszej prasie (F) kilka listów obu płci dotyczyło chłopaka jako praktykanta lub (już) pracownika (co sygnalizował również przywołany wcześniej cytat o dezaprobachie dla osób pracowitych): *Byłem na praktyce budowlanej; pracuję uczciwie, dość dobrze zarabiam; on już pracuje.*

### 3.5.3. CHŁOPAK jako *partner*

W przypadku ról społecznych przypisanych chłopakowi z pewnością najlepiej udało się odtworzyć profil *partnera* („sympatii”). Wypowiedzi te stanowiły znaczny odsetek materiału z każdej z grup (Ch: F — 52,8%, POP — 32,3%, POL — 31,9; Dz: F — 44,7%, POP — 67,6%, POL — 44,9%; na ten obraz złożyło się łącznie 313 konkretyzacji). Wysoka częstotliwość tego typu przykładów *explicite* pokazuje, że z punktu widzenia młodych relacja damsko-męska jest ważna. Zebrane dane udało się sprowadzić do 5 klas określeń deskryptorowych. Chłopak jest: 1) sam (singiel), cechuje więc go aktywność — chce poderwać lub podrywa dziewczynę; 2) zakochany lub kocha; 3) zainteresowany sferą seksualną, bliskością fizyczną; 4) złym partnerem; 5) osobą, która zrywa. Szczegółowy udział procentowy wyróżnień przedstawia tabela 8.



Tabela 8

Profil partnera w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP, POL) (%)

Określenia	Typ określeń używanych przez chłopców			Typ określeń używanych przez dziewczęta		
	F	POP	POL	F	POP	POL
Singiel	30,2	5,5	6,1	12,0	19,1	16,0
Zakochany/kochający	16,9	7,1	10,9	6,0	5,9	4,8
Zainteresowany sferą seksualną	5,7	13,4	6,1	2,0	14,7	4,3
Zły partner	0,0	2,4	6,1	20,0	19,1	15,5
Zrywający	0,0	3,9	2,7	4,7	8,8	4,3
Razem	52,8	32,3	31,9	44,7	67,6	44,9

Źródło: opracowanie własne.

Duża liczba przykładów, obrazujących różnego rodzaju aktywność chłopaka i jego zaloty (lub chęć konkurowania), świadczy, że jest sam i że nie ma dziewczyny („sympatii”). Te konkretyzacje współtworzą rekonstruowany syndrom **singla**<sup>254</sup>. W zależności od doświadczenia, śmiałości i determinacji (a także od wieku) chłopak decyduje się na konkretne czyny lub pozostaje cichym, anonimowym wielbicielem. Ten drugi obraz został zarysowany tylko w autostereotypie na przykładzie F: *ostatnio parę razy zawiesiłem na jej drzwiach, na klamce kwiatek; więc teraz bardzo często jeżdżę do jej miasta, żeby choć z daleka ją zobaczyć*. Typowa „aktywność” chłopaka (*chłopca*, czyli osoby młodszej, nie-doświadczonej i nieśmiałej) w takiej sytuacji ogranicza się do działań pozbawionych bezpośredniego kontaktu z wybranką serca.

Bez względu na śmiałość czy nieśmiałość chłopaka jego zainteresowanie dziewczyną rozpoczyna się od wspomnianej obserwacji, co głównie werbalizowały piszące: *za każdym razem, gdy ma okazję, patrzy na mnie (VG); Cemu on na mnie patrzy (C); Koleżanki mi powiedziały, że przez cały apel on wpatrywał się we mnie jak w obrazek (C); Podoba mi się jeden chłopak, ale on zawsze*

<sup>254</sup> Używam określenia *singiel* (*singielka* w przypadku wizerunku dziewczyny) zgodnie ze współczesnym potocznym rozumieniem jako „osoba, która jest sama”. Jak twierdzi Katarzyna Zawilska, obecnie w potocznym rozumieniu rzeczownik *singiel* nie musi określać tylko osoby, która samodzielnie podjęła decyzję, by z nikim się nie wiązać. Autorka dowodzi, że omawiany wyraz funkcjonuje jako dowartościowujący eufemizm (zamiast określenia *stary kawaler*, *stara panna*). Badaczka stawia również hipotezę, że w przyszłości leksem ten „przestanie być eufemizmem [...], ponieważ nabierze cech nazwy wprost i pojawi się konieczność zastąpienia go nowym eufemizmem” (K. ZAWILSKA: *Kawaler — stary kawaler — singiel. Uwagi o zmianach leksykalno-gramatycznych*. W: *Nowe zjawiska II w języku, tekście i komunikacji*. T. 2. Red. M. RUTKOWSKI, K. ZAWILSKA. Olsztyn 2008, s. 63).



*patrzy tak, jakbym już była jego zdobyczą (T); od dłuższego czasu mnie obserwuje, no po prostu ciągle się na mnie gapi (F).*

Jeśli chłopak jest zdolny do konkretnego, typowego działania, zwykle „zaczepia” dziewczynę, zaprasza (do kina, na spotkanie, do tańca itp.), telefonuje, odprowadza do domu, odwiedza ją, daje prezenty itp.:

- przykładowe wypowiedzi chłopców:

*zaczepilem (grzecznie, słowo honoru) na plaży dziewczynę, która mi się bardzo spodobała (F); próbowałem różnych eleganckich, zalecanych przez „F” [„Filipinkę” — M.W.] sposobów. Często wałem jabłkiem na przerwie, kupilem bilety do kina, chciałem dźwigać jej torbę (wyobrażasz sobie?) (F); wysyłałem jej komplementy, zagadywałem (VG); Zaprosiłem na randkę bardzo fajną dziewczynę (B); a tu nagle strasznie go wzięło. Oszalał. Nie je, nie śpi, wciąż coś dla niej robi, maluje jej pokój, nawet gotuje. [...] jęczy przez sen i mówi tylko o niej (C);*

- przykładowe wypowiedzi dziewcząt:

*zalecał się do mnie cudowny chłopak (C); Kiedy byliśmy w klubie, okazywał mi zainteresowanie, sądzę, że mu się podobałam (F); Piotrek powiedział mi, że niezwykle mu się podobam, że takiej dziewczyny jeszcze nigdy nie spotkał, że czekał na mnie całe życie (C); znów zaczął mnie podrywać, prawić mi komplementy (C); On zabiera mnie dosłownie wszędzie, gdzie chcę (C); Ostatnio zaproponował, żebyśmy spotkali się w Realu (B); Zaproponował spotkanie (F); zaprosił mnie do kina (T); poprosił mnie do tańca (F); zaprosił mnie do siebie do domu (F); poprosił mnie o fotografię i otrzymał ją (F); Odprowadzał mnie do domu (VG); Na urodziny dostałam od niego bransoletkę (T).*

Zwieńczeniem starań chłopaka jest propozycja „chodzenia”<sup>255</sup>: *Sądzę, że wkrótce zaproponuje mi „chodzenie” (F)*<sup>256</sup>; *po miesiącu na wycieczce zaproponowałem jej chodzenie (VG); Gdy poprosił mnie o chodzenie, byłam w siódmym niebie (B); Ostatnio napisał do mnie i zapytał, czy mam chłopaka (C) zapytał, czy będę jego dziewczyną (VG).*

Zarówno w ujęciu auto-, jak i heterostereotypowym widoczna jest negatywnie wartościowana dezaprobatą aktywniej dziewczyny:

*To chłopak musi zabiegać o dziewczynę, a nie odwrotnie. To on powinien pisać, dzwonić, interesować się (czytelniczka VG); mam brata i wiem, jak na te sprawy patrzą chłopcy. Wiem jak wyśmiewają się z tych bezustannie zadurzonych, piszących listy, kartki, pozdrowienia, telefonujących i narzucających się. Przecież oni cenią te, które trudno zdobyć (czytelniczka F).*

<sup>255</sup> W starszym materiale listowym, reprezentowanym przez F, jednostka temporalna była wyznacznikiem stopnia zażyłości kontaktów między *partnerami* (por. M. WACŁAWEK: *Stereotyp chłopca w prasie...*).

<sup>256</sup> Warto przywołać dłuższy fragment (ukazuje on swoiście niewinne, nieco naiwne myślenie dziewczyny): *Sądzę, że wkrótce zaproponuje mi „chodzenie”. I co dalej? Jak mam z nim chodzić? Mnie osobiście podoba się trzymanie za rękę. Jestem przeciwniczką „wieszania się” (F).*

Zgodnie ze stereotypowym myśleniem (potwierdzanym w listowych wypowiedziach starszych i nowszych) — to on ma się o nią starać. Taka sytuacja uznawana jest za naturalną (normalną). Wypowiedzi ujawniają zatem tradycyjny punkt widzenia. Neguje się w profilu *partnerki* syndrom *aktywnej*, w znaczeniu: „zdobywającej”.

Niestety, jak zdradza sam chłopak, nawet, gdy jego działanie jest konkretne (jednoznaczne), jego starania mogą pozostać niedocenione, może zostać odrzucony. Tego typu jednostkowe dane wyekscerpowałam jedynie z chłpięcych listów F: *Zatelefonowałem i zaproponowałem jej spotkanie. W delikatny sposób wymówiła się (powód ważny i prawdziwy); I usłyszałem: żeby się odczepił, że jeśli nie dam jej spokoju, to będę miał nieprzyjemności z milicją. Zgłupiałem, było mi strasznie nieprzyjemnie i wstyd; Niestety na trzy kolejne [listy — M.W.] nie odpisała*. W takiej sytuacji (z punktu widzenia chłopaka) zachowanie dziewczyny, zwłaszcza emocjonalna reakcja odmowna, mogą być uznane za mało dyplomatyczne.

W językowych ujęciach auto- i heterostereotypowym zwykle chłopak, ujmowany jako partner, **jest** szczerze **zakochany** w dziewczynie (*kocha* — syndrom) i nie wstydzi się deklaracji miłości:

- wypowiedzi chłopców:  
*wydaje mi się, że jestem w niej zakochany — pewności nie mam — nie znam tego uczucia, nigdy się tak nie czułem* (F); *Zakochałem się* (F); *Zakochałem się w świetnej dziewczynie* (B); *ja zakochałem się w innej* (B); *W końcu wyznałem jej miłość* (F); *Zrozumieliśmy, że to nie jest zwykła przyjaźń, którą zrodziło lato [...] wierzymy oboje, że wakacje 1980 będą trwały długo, bardzo długo. Całe nasze życie* (F); *wyznałem jednej lasce, że ją kocham* (T); *Myślałem, że to tylko zwykła znajomość, ale... kocham ją, a ona mnie* (C); *Mam dziewczynę, którą bardzo kocham* (F); *Kocham ją* (B); *od dawna ją kocham* (VG); *Kocham ją i czuję, że jest dla mnie wszystkim* (C); *Czuję, że kocham tę dziewczynę jak wariat. Życie bez niej nie chcę* (C)<sup>257</sup>;
- jednostkowe wypowiedzi dziewcząt:  
*Ostatnio on napisał, że jest we mnie zakochany* (B); *Zakochał się we mnie* (VG); *dotychczas odwzajemniał moje uczucie* (F); *wiedziała, że on też mnie kocha* (F); *on mówi, że też mnie kocha* (B); *kocha mnie do nieprzytomności* (C).

Chłopak wyznaje miłość dziewczynie, która zazwyczaj ją odwzajemnia. Częściej miłosne deklaracje chłopaka wyrażali sami piszący (wypowiedzi dziew-

<sup>257</sup> Początki związku łączą się z opisami relacji pozytywnie ocenianej, jest to zarazem zapowiedź później przedstawianych problemów (i najczęściej — końca związku). Językowo wyrażano to zwykle za pomocą konstrukcji *było OK.*, *wydawało mi się*; przykłady w ujęciu autostereotypowym z VG: *Gdy się poznaliśmy (i jeszcze potem przez kilka tygodni, gdy zaczęliśmy chodzić) wszystko było OK.; i wszystko było OK; Wydawało mi się, że chodzenie ze sobą jest mile, proste i przyjemne, a tak nie jest; Wydawało mi się, że stworzymy bardzo dobrą parę.*

czął na ten temat były rzadkością). Jednostkowo z punktu widzenia dziewczyny chłopak może być postrzegany i werbalizowany jako ideał: *Tomek był moim ideałem* (T).

Zarówno w wypowiedziach czytelniczek, jak i czytelników wskazywano na chłopięce **zainteresowanie bliskością fizyczną**, sferą seksualną. Odmienność kulturowo-mentalna dwóch przedziałów czasowych — końca okresu PRL i przełomu pierwszej dekady XXI wieku, z których pochodzi objęty badaniem materiał listowy — pokazuje (częściowo) inną jakość przedstawionych wyobrażeń profilu *partnera* w odtwarzanym stereotypie chłopaka (podobnie było w przypadku profilu *partnerki* w stereotypie DZIEWCZYNY).

Z „Filipinkowych” listów wyłaniają się opisy bardzo subtelnej, niewinnej seksualności. O innej młodzi z końca okresu PRL raczej nie mogli pisać, ze względu na deklarowany przez chłopaka (chłopca) brak doświadczenia, występowanie na mniejszą skalę młodzieńczych relacji seksualnych czy wreszcie — społeczne tabu: *Mam [...] brak doświadczeń; Już w ósmej klasie zawrócił mi w głowie. Na wycieczce trzymaliśmy się za ręce; opowiadają, który próbował je pocałować, a któremu to wręcz się udało; Z każdym kolejnym tańcem stawał się coraz bardziej poufały — chodzi mi o niezauważalne, ale wyczuwalne pocałunki we włosy i szyję, delikatne głaskanie pleców itd.*

Mimo *explicite* wyrażonych braków praktyki o charakterze płciowym, chłopak przed innymi przedstawicielami płci męskiej nie mógł tego ujawnić, gdyż byłoby to „niemęskie” i stanowiłoby powód do drwin: *Wiem, że gdybym się przyznał, że dotychczas nie współżyłem jeszcze z dziewczyną, stałbym się pośmiewiskiem wśród tych „supermenów”*<sup>258</sup>. Analiza chłopięcych listów nadsyłanych do „Filipinki”, dotyczących relacji damsko-męskich, pokazuje, że raczej tylko bardzo młodzi chłopcy (niewinni, nieposiadający doświadczenia w kontaktach z płcią przeciwną) pisywali do gazety, w ten sposób współtworząc odpowiedni odłamek profilu: *grzeczny (niewinny) partner*. Stąd autoportret CHŁOPAKA (a właściwie *chłopca*) w roli *partnera* jest pozytywny (F). Z jego punktu widzenia: nawet jeśli chłopak nie osiąga swojego celu — nie zdobywa wybranki serca, ujawnia romantyzm (czasem również dzieciinną naiwność), szczere chęci i czyste intencje. W autostereotypie (starszym i nowszym) nie dziwi brak danych na temat zachowań niegodnych. Wynika to z niewielkiej liczby nadsyłanych chłopięcych listów oraz waloryzowania wizerunku własnego bardziej „na plus” niż w ujęciu heterostereotypowym. Jedna wypowiedź czytelnika F wpisuje się w tradycyjny obraz MĘŻCZYZNY jako głowy rodziny: *Moim marzeniem jest mieć dom, dzieci, żonę, którą bym kochał*. Jednak młodość, brak doświadczenia, niedojrzałość „Filipinkowego” chłopaka czy wspomniane przez niego problemy z nawią-

<sup>258</sup> Widoczny jest również ówczesny brak odpowiedniej edukacji seksualnej, o czym pisały czytelniczki F z tego okresu (*młodość bardzo rzadko bywa uświadamiana przez rodziców i ma wielkie trudności ze zdobyciem fachowej lektury*).

zaniem właściwego kontaktu z dziewczyną pozostawiają ten aspekt w sferze życzeniowej.

Z dziewczęcych i chłpięcych listów nowszych (w szczególności POP) wyłania się obraz młodzieńca, który otwarcie wyraża w języku (określa) przyjemność (lub chęć poznania tego odczucia), płynącą z czynności seksualnych (masturbacji, pieszczot z partnerką, aktu płciowego), oraz świadomość konsekwencji współżycia:

*Jestem uzależniony... od masturbacji... (VG); Niedawno uprawialiśmy z moją dziewczyną petting (B); zaczęliśmy rozmawiać o seksie. Najpierw w żartach [...]. Otwarcie jej powiedziałem, że chciałbym rozpocząć współżycie [...] otwarcie powiedziałem, żeby się nie martwiła o antykoncepcję, bo już poczyniłem stosowne zakupy (C); Ostatnio pierwszy raz się kochaliśmy. Było super (czytelnik B); Ostatnio on próbuje mnie przekonać, żebym się z nim kochała (B); Teraz on się nakręcił, żebyśmy chociaż na weekend wyjechali razem. Jest mu wszystko jedno dokąd i gdzie, byle dwie-trzy noce (C); Potem położył się na mnie i uprawialiśmy seks (C).*

W listach może ujawniać się egoistyczne, negatywnie wartościowane („męskie”), instrumentalne traktowanie dziewczyny (zob. później przedstawiony opis *złego partnera*).

Zasygnalizowany został syndrom *homoseksualisty* (większość tego typu wypowiedzi pochodzi z chłpięcych listów publikowanych w VG): *bardziej podobają mi się chłopcy niż dziewczyny. A ja bym chciał, żeby było na odwrót (VG); Wydaje mi się, że jestem homoseksualistą (B)*. Opisane zjawiska, często wciąż należące do sfery tabu (masturbacja, zainteresowanie homoseksualizmem), werbalizują normalne w rozwoju psychospołecznym jednostki reakcje młodych, które nie muszą oznaczać, że tego typu zachowania będą praktykowane w wieku dorosłym<sup>259</sup>.

Czytelniczki dawniejsze i nowsze dopełniły rekonstruowany profil *partnera* szeregiem cech świadczących o jego niekulturalnym, nagannym zachowaniu, tworząc tym samym negatywnie wartościowany odłamek profilu (*zły*)<sup>260</sup>. Część opisanych w dziewczęcych listach F niechlubnych męskich zachowań — widzianych z dystansu — może budzić żartobliwy uśmiech, jednak z punktu widzenia

<sup>259</sup> W odpowiedziach na tego typu listy podkreślali to redakcyjni psycholodzy (pedagodzy).

<sup>260</sup> Pejoratywnie waloryzowany typ profilu *partnera* symbolicznie pojawił się również w kilku chłpięcych listach (POP i POL): *Nudzę się na randkach z moją dziewczyną (B); Mój brat ma, delikatnie mówiąc, powódzenie u dziewczyn. Żeby długo nie pisać: między jedną dziewczyną, a drugą nigdy nie ma przerwy. Uważałem do tej pory, że wszystkie traktuje dość rozrywkowo (C); Złamałem dziewczynie serce przez głupie kłamstwa (VG); Nie ma nic nienormalnego w tym, że gość sobie ogląda ładne dziewczyny. To wcale nie musiała być pornografia [...] A może to tylko erotyka artystyczna? [...] Faceci lubili, lubią i będą lubić gapić się na ładne ciała. (...) To natura (VG).*

opisujących je czytelniczek były to sytuacje problematyczne i przykre. Zgodnie z tym obrazem „Filipinkowy” chłopak:

- pozwala, by dziewczyna nosiła ciężary, nie opiekuje się nią:  
*we troje [dziewczyna, jej chłopiec i kuzynka — M.W.] szliśmy jakiś czas razem. Gdy kuzynka pożegnała się, chłopiec dopiero wtedy chciał ponieść moją siatkę; do trzech dziewczyn przyjechali chłopcy [...]. Od obozu do miasteczka było 4 kilometry. Dziewczyny po nich wyszły i... przez całą drogę nosły im plecaki i namioty, a chłopcy sobie szli „luzem” podziwiając okolicę; Przy końcu zabawy chłopak usnął. Przez ostatni taniec siedziałam pod ścianą;*
- nie przychodzi na spotkania:  
*Mimo umówienia, on nie na każde spotkanie przychodził. Cierpliwie czekałam na ulicy czy w domu czasem i dwie godziny. Następnego dnia nawet nie przeproszał; Umówił się ze mną, nie przyszedł, poszedł natomiast do kina. [...] Kiedy poprosiłam o wyjaśnienie, nie pojawił się w ogóle;*
- jest nietaktowny, obraźliwy, plotkuje:  
*chłopiec obsypuje komplementami jedną osobę w obecności drugiej osoby żeńskiej; Jak reagować na zaczepki chłopców w autobusie, np.: „lala, chodź tutaj” albo „ale szprycha” lub „lalko, tutaj wolne”; Obdarzył mnie epite-tem „Ty stara małpo”; dochodziły mnie słuchy, że mnie obmawia; Koledzy obmawiają między sobą dziewczyny bez żenady, nie szczędząc przy tym bardzo intymnych szczegółów.*

Takie ujęcie z pewnością pokazuje, że („Filipinkowy”) chłopak nie ma przynajmniej części cech stereotypowo przypisywanych *prawdziwemu* mężczyźnie. Młodzieniec nie zachowuje się *po męsku*: nie chce nosić ciężkich rzeczy, wyręcza się dziewczyną, nie opiekuje się nią, nie postępuje honorowo — nie jest słowny, obmawia, plotkuje (ostatnie zachowanie stereotypowo często przypisuje się kobiecie)<sup>261</sup>.

Czasami opisane negatywne postępowanie chłopaka — obiektywnie rzecz ujmując — jest trudne do akceptacji i zrozumienia. Z punktu widzenia dziewczyny chłopak ma (lub może mieć) inne negatywne cechy stereotypowo przypisywane mężczyźnie. Młodzieniec pośrednio odwołuje się do argumentu siły: jest niebezpieczny, grozi. Ponadto jest lub może być zaborczy (chce przywłaszczyć sobie dziewczynę, zakazuje jej kontaktów z innymi), jest ordynarny, źle ją traktuje. Zgodnie z tego typu konkretyzacjami „listowy” chłopak bywa m.in.: niebezpieczny, ordynarny, despotyczny, a także egoistyczny np.: *Aż zrobiłam awanturę i dopiero wtedy się wynieśli, ale z pogrózkami — jeśli się nie uspokoisz, to nas popamiętasz na całe życie!* (F); *Żaden chłopak nie ma prawa Tobą rządzić i rozkazywać Ci, z kim masz się przyjaźnić i z kim spędzać cały swój wolny czas* (VG); *potrafi być ordynarny* (F); *zachował się jak typowy męski egoista* (VG);

<sup>261</sup> W obiegowych sądach większymi (gorszymi) plotkarzami są mężczyźni.



*Chłopcy to w większości rozpieszczeni egoiści, którym nic się nie chce i nic nie umieją zrobić (VG).*

Niepokojące jest przedmiotowe traktowanie dziewczyny jako *partnerki seksualnej*. Chłopak zdolny jest do szantażu, wymagania „dowodu miłości”, uwiedzenia dziewczyny czy wyrzeczenia się ojcostwa (tu na podstawie F):

*Po kilku randkach zaproponował mi chodzenie, ale pod warunkiem, że dam mu dowód miłości, jeśli się nie zgodzę — odejdzie. Odmówiłam. Wobec tego już mnie nie odprowadził i więcej się ze mną nie umówił; na obozie będzie również chłopak, który mnie kiedyś uwiódł, a potem wyśmiał przed kolegami i porzucił; Marek powiedział — usuń, bo zerwę! Nie usunęłam. Jeszcze liczyłam, że zostanie przy mnie, że razem będziemy wychowywać nasze dziecko. Przecież tyle mówił o miłości, o wspólnej przyszłości. Okazało się, że były to puste słowa, a nasze spotkania, były tylko nic nie znaczącym epizodem w jego dorosłym, dwudziesto-pięcioletnim życiu [dziewczyna miała 18 lat — M.W.].*

Potwierdzeniem nieetycznego zachowania chłopaka w roli *partnera* były stosunkowo częste teksty traktujące o niestałości. Chłopak nie jest pewny swojego uczucia i *unika* dziewczyny (obraz zarejestrowany tylko w nowszych listach.): *Po jakimś czasie zaczął mnie unikać (VG); niekiedy wydaje mi się, że on mnie unika i woli spędzać czas z kolegami... (VG); I nagle od sześciu dni on się nie odzywa i jest nieuchwytny! (T); Jednak czasem nie rozumiem jego zachowania. Zdarza się, że nagle zrywa ze mną kontakt. Potrafi przez tydzień nie dać znaku życia, nie dzwoni, nie pisze (B); ...na tym koniec. Zniknął. Rozpłynął się we mgle (C).*

Chłopak może zacząć interesować się *inną*: *zaczął interesować się innymi dziewczynami (F); Chodził ze mną, a mimo to na zabawę poszedł z inną (F); W życiu bym nie pomyślała, że on może prowadzić podwójną grę! [...] od pięciu miesięcy jest związany z inną panną (T); Gdy do niego zadzwoniłam, powiedział, że po prostu wpadła mu w oko inna dziewczyna (VG); każdy chłopak zawsze udaje świętego i aniołka, który w ogóle nie myśli o innych dziewczynach, a wiadomo, co chłopcy wyprawiają, gdy tylko trafi im się najmniejsza okazja (VG).*

Bywa, że obiektem zainteresowania okazała się koleżanka dziewczyny: *Po pewnym czasie on odszedł ode mnie i tańczył z moją najlepszą koleżanką. Do końca dyskoteki już do mnie nie podszedł (F); wpadłam na niego dość ostro całującego się z moją dawną koleżanką z klasy (C); zostawił mnie dla mojej koleżanki (F); zastałam go, jak obmacywał moją najlepszą kumpele w szatni (T).*

Chłopak zatem zdradza:

*Nie było między nami dobrze ostatnimi czasy, zdradził mnie (C); On zdradzał ją wielokrotnie i jestem przekonana, że robi to nadal (C); dowiedziałam się od znajomych, że Maciek nie jest mi wierny (T); W pewnym momencie w żartach zapytałam, czy ma dziewczynę. Gość zupełnie spokojnie odpowiedział, że owszem, ale chyba mi to nie przeszkadza (T).*

Jednostkowo z listów wynika również, że chłopak nie widzi nic złego w umawianiu się z dwiema dziewczynami równocześnie: *Kiedy w końcu zebrałam się na odwagę i poprosiłam go o wyjaśnienie, powiedział krótko: — „Ale o co ci chodzi, przecież nie mamy ślubu”* (T).

Dopełnieniem dotkliwych doświadczeń wpisujących się w cechę niestałości chłopaka jest zerwanie. Językowo było to często wyrażane za pomocą czasowników *odejść* (*odszedł*) i *zerwać*, inne formy pojawiały się rzadziej. Ten odłamek językowo-kulturowego wyobrażenia ujawnił się w auto- i heterostereotypie:

- wypowiedzi chłopców:

*coraz częściej zastanawiam się, czy z nią nie zerwać... (B); zerwałem z moją dziewczyną (B); przeważnie szybko odchodzę od panien, które za wiele gadają (T);*

- wypowiedzi dziewcząt:

*Potem powiedział: „wydaje mi się, że nasze chodzenie nie ma już sensu” i odszedł (F); zerwał ze mną. Zupełnie nie wiem dlaczego (B); Zerwał ze mną, bo zmieniał szkołę i bał się, że nie będzie już miał dla mnie wystarczająco dużo czasu (B); Zaraz po wakacjach [...] zerwał ze mną (VG); Mój chłopak oświadczył niedawno, że nie pasujemy do siebie i mnie zostawił (T); Mój były rzucił mnie przez SMS-a (T); potraktował cię jak wakacyjną przygodę. Zabałował się, a potem bez najmniejszych skrępowań rzucił (VG); Poderwał mnie i rzucił? Jak to możliwe?! Gdy się pieściliśmy w autokarze na pożegnanie, miał lzy w oczach! Dlaczego on nie pisze?! (C).*

Niestałość uczuciowa z racji wieku wydaje się nie tyle typowa dla mężczyzny, co dla młodych w ogóle. Okres młodości (dojrzewania) to czas poszukiwań, eksperymentowania, poznawania siebie i partnera, pierwszych przeżyć miłosnych i rozczarowań. Przelotność znajomości niejednokrotnie wpisana jest w krąg tych doświadczeń. Zachowania tego typu nie powinny dziwić, jednak są wartościowane negatywnie.

W porównaniu ze skromnym wizerunkiem własnym chłopaka, czytelniczki zarysowały obraz pełniejszy. Obok sporej liczby faktów językowych na temat wyidealizowanego młodego przedstawiciela płci męskiej pojawiło się wiele sądów krytycznych. Wyłaniająca się z dziewczęcych listów przewaga opisów chłopaka: zbyt delikatnego, nieśmiałego (tylko w F), mającego problem z kontaktem werbalnym lub źle się zachowującego, nie powinna być zaskoczeniem — czytelniczki pisały, gdy miały jakiś problem, w tym problem w relacji damsko-męskiej. Jeśli zachowanie chłopaka było „normalne”, przyzwoite i miłe, raczej nie było powodu do pisania listu. Językowo ważne jest również to, że nawet jeśli opisywane postępowanie młodzieńca było wartościowane ujemnie, komentarze czytelniczek (zwłaszcza F) z reguły pozbawione były mocnych, bezpośrednich (wulgarnych) określeń waloryzujących. Pokazuje to kulturę piszących dziewcząt lub przynajmniej szacunek względem czytelnika.



### 3.6. Podsumowanie: schemat stereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)

Pomimo fragmentaryczności zrekonstruowanego wyobrażenia przedstawiony materiał listowy (na podstawie F z lat 1979—1980 oraz POP i POL z lat 2009—2011) pokazuje, że słownikowe definicje nie odzwierciedlają w pełni (bo też nie taka ich rola) różnorodności cech utrwalonych w młodzieżowych wizerunkach. Utrwalone w (ogólnych) słownikach polszczyzny eksplikacje zostały doprecyzowane i rozbudowane o profile, cechy mniej lub bardziej reprezentatywne.

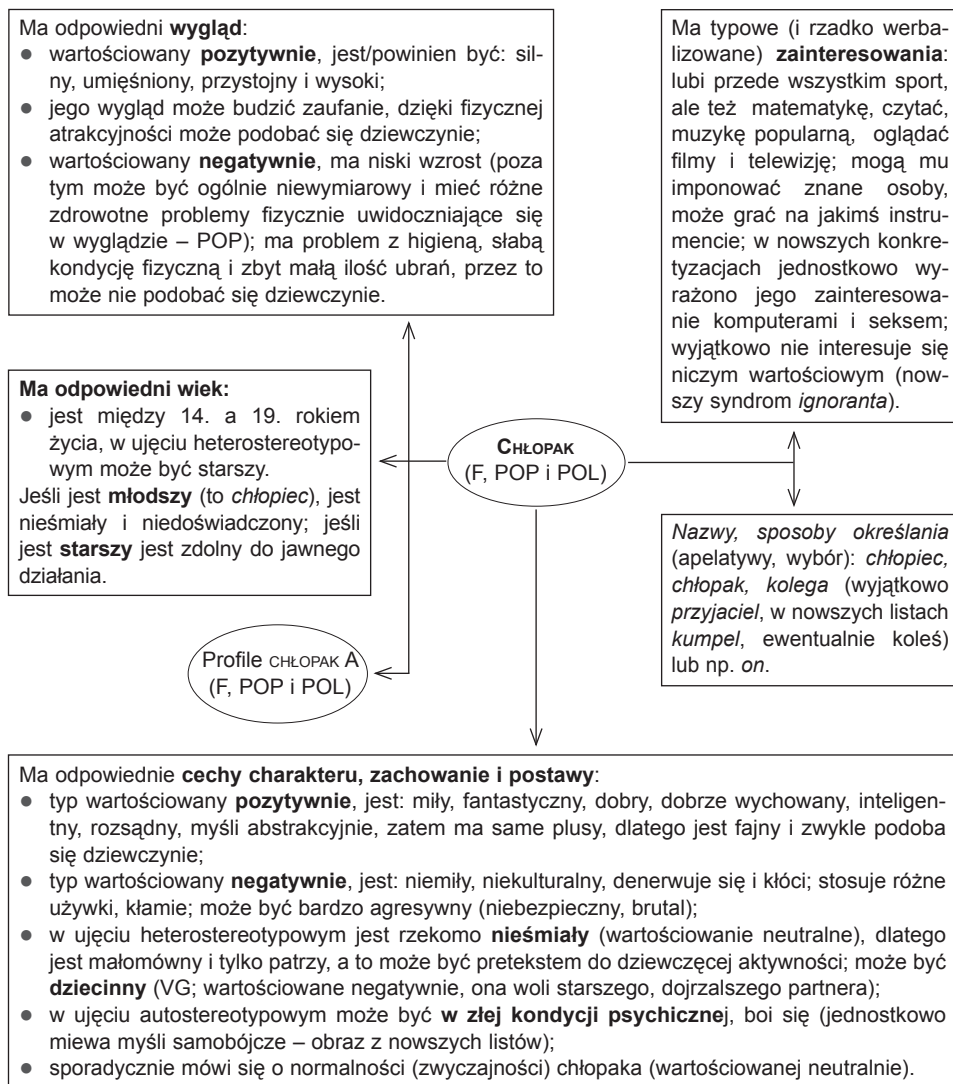
Schematy 2. — *Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)* oraz 3. — *Profile w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)* podsumowują i ilustrują rekonstruowany z listów językowo-kulturowy wizerunek. „Listowy” obraz dawny i nowszy jest częściowo wspólny (tworząc w ten sposób bazę, mającą cechy jądrowe stereotypu, oraz jego najbliższe pola), częściowo odmienny.

W starszej prasie widoczny był rozdzźwięk dotyczący wieku młodzieńca i związanego z tym — odmiennego — oglądu. „Filipinkowe” ujęcie auto- i heterostereotypowe różnią się od siebie, zwykle dotyczą też innego typu CHŁOPAKA (*młodszego*, a więc *chłopca* — w przypadku wizerunku własnego; *starszego* — w przypadku oglądu dziewczyny). Inny punkt widzenia ujawnia inny sposób oglądu siebie, drugiego i rzeczywistości pozajęzykowej — odmienny typ wartościowania. Wizerunek własny (raczej dawnego) *chłopaka* (*chłopca*) różni się od istniejącego w uzusie stereotypowego dorosłego *mężczyzny* — niezwykłego, pewnego siebie energicznego zdobywcy. Czytelnicy F sami siebie określali jako *chłopca* i pisząc o swoich rówieśnikach używali nazwy: *kolega*. *Młodszy* CHŁOPAK (*chłopiec*) z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku był wrażliwy, uczuciowy i niedoświadczony. Mógł być odrzucony przez dziewczynę. Mogła cechować go, nawet pomimo chęci działania, postawa irracjonalna oraz marzycielstwo. CHŁOPAK *starszy*, który znał swoją wartość, był bardziej pewny siebie, podkreślał męskie, a zarazem grzeczne zachowanie.

Mimo wycinkowości odtwarzanych obrazów (auto- i heterowizerunków) listy mogą — przynajmniej częściowo — oddawać typowość (przeciętność) CHŁOPAKA, informować o jego wyglądzie (dane rzadsze), cechach charakteru, zachowaniu, postawach, rolach społecznych czy zainteresowaniach. Dane tekstowe ujawniają również, że młodzi mogą być krytycznymi obserwatorami rzeczywistości rówieśniczej czy szkolnej a także relacji damsko-męskiej. Zarysowany na podstawie listów publikowanych w czasopiśmie młodzieżowych językowo-kulturowy (tekstowy, „listowy”) obraz CHŁOPAKA z pewnością jest subiektywny, ujawnia przecież punkt widzenia piszącego. Pomimo fragmentaryczności odtwarzanych (auto)portretów, powstały wizerunek wydaje się interesujący. By go poszerzyć i zweryfikować zdecydowałam się na wykorzystanie innej metody badawczej — analizy danych ankietowych.

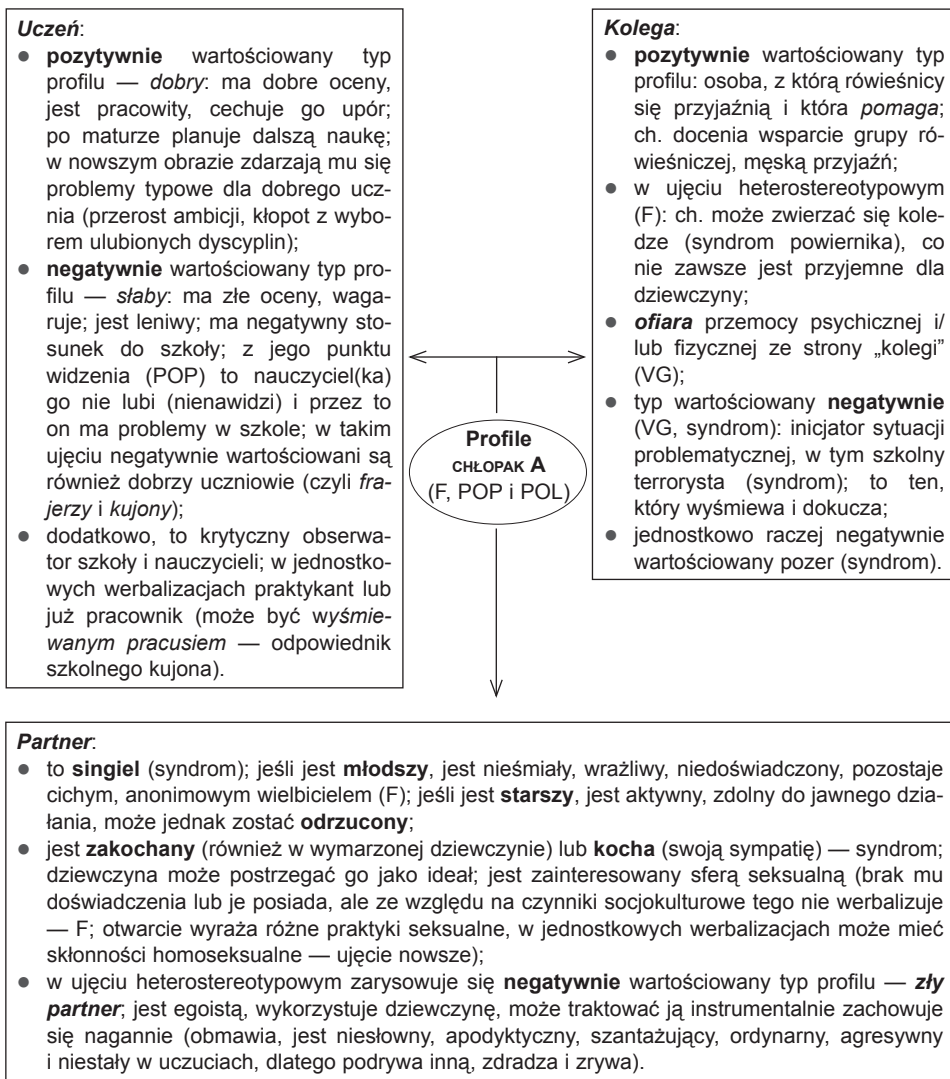
## Schemat 2

## Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)



Źródło: opracowanie własne.

## Profile w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)



Źródło: opracowanie własne.

## 4. CHŁOPAK w badaniach ankietowych

Na bazę materiałową tej części opracowania składają się dane językowe wyekscerpowane z odpowiedzi na pięć wybranych ankietowych poleceń: 1) podanie „definicji” *chłopaka* i *chłopca*; 2) wskazanie „synonimów” tych nazw; 3) określenie *typowego chłopaka/chłopca*; 4) *idealnego chłopaka/chłopca*; 5) doprecyzowanie schematu „współczesnego młodego” (wybór płci, opis wyglądu, osobowości, typowych przedmiotów)<sup>262</sup>. Pytania miały charakter otwarty, pozwalały młodym respondentom na „wyrażanie indywidualnych sądów i opinii, na przyjęcie własnego punktu widzenia”<sup>263</sup>. Badanie zostało przeprowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej i licealnej z Polski południowej<sup>264</sup>.

---

<sup>262</sup> Kwestionariusz ankiety zawierał 11 pytań. Badanie dotyczyło stereotypowych wyobrażeń DZIEWCZYNY i CHŁOPAKA (zawierało więc analogiczne pytania o profilowanie *typowej* i *idealnej* młodej kobiety). Celowo kwestionariusz zawierał aż 3 pytania dotyczące sposobu konceptualizowania przez młodzież pojęć: CHŁOPAK (*chłopiec*), DZIEWCZYNA. Pierwsze dwa polecenia różni modyfikator (typowość/idealność) — pytania te nie sugerowały rodzaju wypełnianych treści. Ostatnie z wymienionych zadań stymulowało zaś do opisu wybranych — zakładanych przez autorkę — kategorii. Miało na celu weryfikację (w tym uszczegółowienie presuponowanych treści). Pozostałe, nieuwzględnione w tym opracowaniu polecenia służyły wskazaniu tego, co — zdaniem respondentów — cenią młodzi ludzie (por. M. WACŁAWEK: *Co ceni „dziewczyna”?* *Rozważania nad językowym obrazem świata wartości młodzieży licealnej*, „Slavica XXXIX—XL. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis”. Red. K. AGYAGÁSI, Z. HAJNÁDY, L.K. NAGY. Debreczyn 2010—2011; też: *Świat wartości DZIEWCZYNY w opinii uczniów klas gimnazjalnych*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 22. Katowice 2013), co kojarzy im się z przymiotnikami *chłopięcy*, *dziewczęcy*, *młody*, jak rozumieją wybrane utrwalone społecznie połączenia wyrazowe, które ze wskazanych przymiotników najlepiej opisują młodych.

<sup>263</sup> B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy...*, s. 122.

<sup>264</sup> Badanie przeprowadzono w marcu 2010 roku w szkołach: w Trzebinie, w Chrzanowie (woj. małopolskie), w Będzinie i w Tychach (woj. śląskie) oraz w Ozimku (woj. opolskie). W ich przeprowadzeniu pomogły mi dr M. Wójcik-Dudek, mgr M. Kubarek i mgr Dominika Bojko, za co jeszcze raz pragnę im podziękować. Podobnie podziękowania kieruję do dyrekcji szkół, nauczycieli i samych respondentów, którzy zgodzili się na przeprowadzenie badania. Łącznie

Tabela 9. prezentuje dane liczbowe obrazujące wielkość badania, a zarazem stanowiące podstawę późniejszych obliczeń procentowych (100% to efekt sumy wszystkich konkretyzacji wyekscerpowanych z odpowiedzi na określone pytanie respondentów danej płci).

Tabela 9

Całościowe zestawienie liczbowe: stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie A)

Stereotyp CHŁOPAKA — schemat podziału materiału		Liczba wszystkich konkretyzacji uzyskanych w ramach odpowiedzi na dane pytanie		
		chłopcy	dziewczęta	Razem
Definicje	<i>chłopaka</i>	270	275	545
	<i>chłopca</i>	249	281	530
Synonimy		464	536	1 000
Opis	<i>Typowy</i>	459	670	1 129
	<i>Idealny</i>	477	995	1 472
	<i>MŁODY</i>	537	1 359	1 896
Razem		2 456	4 116	6 572

Źródło: opracowanie własne.

#### 4.1. Definicje i synonimy leksemów *chłopak* i *chłopiec*

Dane językowe pochodzą z werbalizacji uzyskanych w ramach pytań dotyczących eksplikacji znaczenia leksemów *chłopak* i *chłopiec* oraz wskazania ich synonimicznych<sup>265</sup> określeń. Analiza uzyskanych odpowiedzi służyła pokazaniu sposobu, w jaki badana młodzież rozumie oba leksemy (w tym: jakich środków

zebrałam 515 wypełnionych arkuszy ankiet (Dz — 269, Ch — 246). Na doprecyzowanie schematu *MŁODEGO* (czyli chłopaka, a nie dziewczyny) zdecydowały się łącznie 202 osoby (Dz — 138, Ch — 64). Ze względu na brak wyraźnych różnic między obrazami uzyskanymi od ankietowanych tej samej płci z gimnazjów i ze szkół średnich zdecydowałam, że wyniki (procentowe) przedstawię łącznie (wyróżniając w ten sposób tylko auto- i heterostereotyp), a ewentualne różnice jakościowe związane z wiekiem ankietowanych przedstawię w opisie.

<sup>265</sup> Wielu badaczy wypowiadało się na temat relacji synonimii. Jak stwierdzają Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska, właściwie nie stworzono jednego wspólnego sposobu definicji synonimii oraz jednoznacznie nie zdecydowano, czy mowa jest o wyrazach równoznacznych czy jedynie bliskoznacznych (M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci...*, s. 152). Na potrzeby podrozdziału 4.1.3. będę używać określenia *synonim* na wszystkie nazwy podane w tej części przez respondentów. Zdaję sobie sprawę z symplifikacji.

językowych używa do wyrażenia tego samego), jakie cechy definicyjne uważa za dystynktywne oraz czy w przypadku ujęcia autostereotypowego respondenci identyfikują się z desygнатem. Konkretyzacje zebrane w ramach odpowiedzi na to pytanie pomogą w tworzeniu wieńczącej pracę definicji (kognitywnej, otwartej)<sup>266</sup> pojęcia CHŁPAK, zarazem skrótowo przedstawiając jego bazę.

#### 4.1.1. Definicje *chłopaka*

W wypowiedziach respondentów i respondentek wyróżniłam łącznie 545 eksplikacji *chłopaka*, które zostały zgrupowane w obrębie nazw deskryptorowych — składników kategoryzacyjnych (najczęściej wskazywanych hiperonimów i hiponimów): osoba/osobnik (płci męskiej — *Os.*), płeć (męska — *Pl.*), człowiek (płci męskiej — *Czl.*), (młody) mężczyzna (*Męż.*), nastolatek (*Nas.*), kolega (*Kol.*), sympatia (partner — *Sym.*), chłopiec (*Chł.*), chłopak (*Idem per id.*); dodatkowo wyróżniłam: inne nazwy (definicje) i brak odpowiedzi. Tabela 10. podaje końcowe wyniki — częstotliwość (będącą sygnałem utrwalenia w języku) wyróżnionych nazw.

Tabela 10

Definicje *chłopaka* — hiperonimy i hiponimy (na przykładzie A) (%)

Płeć	<i>Os.</i>	<i>Pl.</i>	<i>Czl.</i>	<i>Męż.</i>	<i>Nas.</i>	<i>Kol.</i>	<i>Sym.</i>	<i>Chł.</i>	<i>Idem per id.</i>	Inne	Br. odp.	Razem
Chłopcy	24,8	9,3	7,8	17,4	4,8	6,3	4,4	4,1	2,2	13,0	5,9	100,0
Dziewczęta	26,9	14,5	6,5	18,2	6,9	2,2	5,5	4,7	2,9	8,4	3,3	100,0

Źródło: opracowanie własne.

<sup>266</sup> Określenia *kognitywna* (J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 42—51) i *otwarta* (J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI: *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993, s. 47—63) w kontekście kończącej niniejszą część książki definicji (a raczej eksplikacji; R. TOKARSKI: *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin 2013, s. 311) świadomie umieszczam w nawiasach. Oba pojęcia odnoszą się do potocznego oglądu rzeczywistości i takiegoż werbalizowania dokonywanego przez podmiot mówiący, który nie odtwarza, lecz w specyficzny, uwarunkowany kulturowo i podmiotowo sposób subiektywnie interpretuje i ocenia językowo opisywany świat, przedstawia elementy dla niego znaczące. Jednak, odwołując się do proponowanej przez Ryszarda Tokarskiego triady scjentyzm — potoczność — kreatywność, przychylam się do stwierdzenia, że obie zaproponowane przez badaczy JOS definicje *a priori* w zbyt małym stopniu zawierają „obecne w świadomości użytkowników języka elementy [w sposób oczywisty uproszczonej — M.W.] wiedzy naukowej” (tamże, s. 313). Zakładam, że wiedza potoczna, zdroworozsądkowa respondentów w wieku szkolnym powinna zawierać pewien typ racjonalności.

Prawie wszystkie uczniowskie definicje są dwupoziomowe, wskazują kategorię nadrzędną (*genus proximum*), która jest hiperonimem (*osoba, człowiek, płeć, mężczyzna*), rzadko (ko)hiponimem (*kolega, nastolatek, chłopiec*) nazwy *chłopak*. Duża grupa zaproponowanych przez ankietowanych intuicyjnych eksplikacji stara się wpisać w ramy definicji klasycznej<sup>267</sup>. Błędem bywało rozszerzenie zakresu członu definiującego lub jego zawężenie — zakresy *definiendum* i *definiens*a powinny być identyczne. Wyjątkowo pojawiały się również logicznie błędne formacje, np. pozbawione członu głównego (zaklasyfikowane przeze mnie do kategorii „inne”) czy wykorzystujące definiowaną nazwę (*idem per idem*). Tego typu „kalekie” twory mogą być świadectwem braku umiejętności poprawnego definiowania, a tym samym oznaką pewnej nieudolności językowej młodych<sup>268</sup>. Jednak respondenci, dając swoiste „opisy otwarte”<sup>269</sup>, pokazują grę znaczeń i skojarzeń. Przywołane teksty, również te nieporadne językowo, oddają intencję piszącego, pokazują sposób percepcji — kategoryzacji i wartościowania opisywanego pojęcia, przyjętą perspektywę i punkt widzenia.

W uczniowskich eksplikacjach widoczna jest przewaga użycia nominalnych kategorii uniwersalnych (hiperonimów): *osoba*, rzadziej *osobnik*<sup>270</sup>, *człowiek*, w tym podkreślających męską część ludzkości: *mężczyzna, płeć męska*<sup>271</sup>. Łącznie wspomniane nazwy stanowiły ponad połowę (w przypadku wypowiedzi starszych uczennic i uczniów więcej) wszystkich wskazań zebranych w objętych badaniem grupach. W kontekście rozważań nad tradycją słowniarską pokazujących, że mężczyzna to „człowiek”, a kobieta to „osoba”<sup>272</sup>, wysoka liczba wskazań procentowych definiowania *chłopaka* w kategoriach „osoby” (Ch — 24,8%, Dz — 26,9%) może początkowo zastanawiać. Taki składnik kategoryzacyjny szczególnie mocno był utrwalony w werbalizacjach starszych uczennic. Być może jest to sygnał powolnego odchodze-

<sup>267</sup> Na temat rodzajów funkcjonujących w (polskim) językoznawstwie definicji, w tym definicji klasycznej, i związanym z tym definiowaniem pisał Piotr Krzyżanowski (*O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993).

<sup>268</sup> Świadectwem nieporadności językowej może też być niepodjęcie próby zdefiniowania *chłopaka* i/lub *chłopca*.

<sup>269</sup> M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci...*, s. 156.

<sup>270</sup> Określenie *osobnik* jest jednak bardziej nacechowane, we wtórnym znaczeniu leksem ten może nieść dodatkowe konotacje związane z biologią, w tym — światem zwierząt (por. przykład podany w słowniku: *dobrze rozwinięte osobniki* — USJP).

<sup>271</sup> W jednostkowych definicjach młodzi również w sposób opisowy przedstawiali (biologiczną, fizjologiczną) przynależność chłopaka do kategorii „płeć męska”: *osoba z męskimi organami płciowymi (rozrodczymi); homo sapiens sapiens posiada narządy rozrodcze męskie; sika na stojąco*.

<sup>272</sup> Zob. podrozdział 2. niniejszej części książki oraz rozważania autorek *Lingwistyki płci* (M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci...*, s. 62—101).



nia w myśleniu młodego pokolenia od konceptualizacji utożsamiającej *mężczyznę* z „człowiekiem” lub jest to przejaw swoistej poprawności politycznej, a przede wszystkim większej uniwersalności i pojemności treściowej leksemu *osoba*, co starają się wykazać autorki przywoływanej już *Lingwistyki płci*<sup>273</sup>. Mniej popularny — choć na tle innych nastoletnich konceptualizacji i tak częsty — był leksem *mężczyzna* (Ch — 17,4%, Dz — 18,2%), zazwyczaj dookreślany przymiotnikiem *młody*. Jak pokazują wyniki badania, ta forma językowa nieco częściej była rejestrowana w wypowiedziach starszych respondentek i respondentów, co może oznaczać, że z ich punktu widzenia bliski ich wiekowi chłopak może być doroślejszy (dojrzały, w tym też pełnoletni), więc bardziej zasługuje na miano *mężczyzny*. W miarę wysoki odsetek procentowy (Ch — 9,3%, Dz — 14,5%) uzyskały eksplikacje wykorzystujące określnik *płeć*, zazwyczaj w formie rozszerzonej — *płeć męska*. To wyrażenie było nieco bardziej popularne w eksplikacjach gimnazjalistek. Z kolei rzeczownik *człowiek*, frekwencyjnie rzadszy od wcześniejszych hiperonimów, będących definicyjnym składnikiem kategoryzacyjnym (Ch — 7,8%, Dz — 6,5%), minimalnie częściej pojawiał się w konkretyzacjach uczniów i uczennic szkół średnich.

Mniejszy jest odsetek wypowiedzi, w których jako podstawowy człon definicyjny użyto rzeczowników bezpośrednio konotujących młodość — synonimicznych (ko)hiponimów *chłopaka*: *nastolatek* (Ch — 4,8%, Dz — 6,9%; częściej wskazywany przez gimnazjalistki i gimnazjalistów) i *chłopiec* (Ch — 4,1%, Dz — 4,7%). Dodatkowo, sporadycznie pojawiały się błędne logicznie, ale potocznie zrozumiałe — konotujące młodość — definicje *chłopak to chłopak* (*idem per idem*; Ch — 2,2%, Dz — 2,9%).

Rzadko odnotowałam również eksplikacje wykorzystujące jako składnik kategoryzacyjny nazwy implikujące relacje interpersonalne; *chłopak* to:

- *kolega* (w tym również: *przyjaciół*, *koleś*, *ziomek*, *ziom*; nazwy zarejestrowane głównie z wypowiedzi respondentów, a nie respondentek: Ch — 6,3%, Dz — 2,2%);
- *sympatia*, *partner* (w tym: *partner dziewczyny*, *kolega z którym się chodzi*, *obiekt westchnień kobiet*: Ch — 4,4%, Dz — 5,5%).

Relacja koleżeńska częściej była werbalizowana przez młodych mężczyzn, którzy w ten sposób podkreślali wartość pozytywnie ocenianej, „autentycznej”, utrwalonej w języku i kulturze, *męskiej* przyjaźni. Z kolei relacja damsko-męska (postrzeganie chłopaka w kategoriach sympatii, partnera) była wyrażana

<sup>273</sup> Tamże. Uwaga na marginesie: popularność wśród ankietowanych definiowania *chłopaka* w kategoriach *osoby* można interpretować jako mniej lub bardziej świadomą egzemplifikację niedorobłości (w znaczeniu psychicznym i socjalnym) obiektów opisywanej kategorii (*chłopak*, nie będąc jeszcze dorosłym *mężczyzną*, nie jest jeszcze „człowiekiem”). Taka interpretacja wydaje się jednak mało prawdopodobna.

w języku głównie przez gimnazjalnych uczestników badania (Dz i Ch)<sup>274</sup>. W eksplikacjach podkreślano funkcjonowanie w związku dwupłciowym — chłopak to: *sympatia dziewczyny, partner dziewczyny płci męskiej, partner dla dziewczyny, osoba chodząca z dziewczyną*<sup>275</sup>.

Okazjonalne eksplikacje leksemu *chłopak* (raczej zarejestrowane w ujęciu heterostereotypowym) budowano na zasadzie kontrastu z drugą płcią; *chłopak: to jest człowiek inny od dziewczyny; to osoba dorosła, która się różni od dziewczyny*<sup>276</sup>, *przeciwieństwo dziewczyny, płeć przeciwna do kobiet*. W jednej definicji określono go jako „Innego” — *obiekt niezidentyfikowany* (presuponując, że chłopak nie jest Ziemianinem).

Zakres członu definiującego zazwyczaj tworzy rzeczownik (element podstawowy, nadrzędny, kategoryzujący), najczęściej wzbogacony o szereg określeń doprecyzowujących. Konieczność dookreślenia szczególnie często występowała w eksplikacjach wykorzystujących jako *genus proximum* nazwy ogólne, hiperonimy: *osoba, człowiek, mężczyzna, płeć*. W większości uczniowskich definicji „uściślenia” stanowiły formy językowe semantycznie należące do kategorii *młodość*. Przybierały one najczęściej postać:

- form przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych (wraz z wyrażeniami z nimi użytymi): *młody, młodszy, niedojrzały, niedorosły, dorastający, nastoletni, nieposiadający [własnego domu i żony]*;
- wyrażień:
  - podkreślających niedorosłość (młodość, a właściwie młodzieńczość) chłopaka: *w młodym wieku, w wieku młodzieżowym, w wieku nastoletnim, w wieku dojrzewania, w okresie dojrzewania, w stanie dojrzewania, przed osiągnięciem dojrzałości, najdalej na studiach, już nie chłopiec, jeszcze nie mężczyzna*;

<sup>274</sup> Trudno jest jednoznacznie zinterpretować, dlaczego konceptualizacja chłopaka jako partnera w wypowiedziach starszych respondentek i respondentów była rzadka. Być może ankietowani starali się przede wszystkim podkreślić ogólne (uniwersalne, prymarne) znaczenie leksemu *chłopak*, toteż skupili się tylko na rozróżnieniu znaczenia tej jednostki od znaczenia i sensu konotowanego przez jednostkę *chłopiec*. Ewentualnie, może w opinii starszych respondentów (młody) chłopak nie będzie atrakcyjny dla dziewczyny, która stereotypowo woli nieco starszych mężczyzn? Druga hipoteza wydaje się jednak bardzo mało prawdopodobna.

<sup>275</sup> Tego typu wypowiedzi ważne są z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze: teksty ankietowanych werbalizują „element” dychotomicznej, kompatybilnej pary językowej (*chłopak* — a więc nie: *chłopiec* — i *dziewczyna*). Po drugie: stanowią podkreślanie preferowanej przez badanych, a zarazem w naszym kręgu kulturowym ogólnospołecznie akceptowanej orientacji seksualnej (chłopak chodzi z dziewczyną, a nie z innym chłopakiem). W wypowiedziach mieszczących się w ramach ujęcia autostereotypowego językowe wyrażanie pozytywnego czy też neutralnego oceniania relacji damsko-męskich mogło również wynikać z obawy przed posądzaniem o popieranie związków homoseksualnych. Takie asekuracyjne działania uwidaczniały się w odpowiedziach na różne pytania.

<sup>276</sup> Dodatkowo jest tu presupozycja, że *dziewczyna*, w odróżnieniu od *chłopca*, nie jest dorosła.

— informujących o przedziale wiekowym denotatu: *od lat 10, w wieku 12—18 lat, wiek ok. 16—18 lat, do lat 19, w wieku ok. 11—20 lat, do 25 lat*<sup>277</sup>, *w okresie do ok. 30. roku życia.*

**Chłopak** zatem to **osoba dorastająca** (*już nie chłopiec, jeszcze nie mężczyzna*), która **jest między 10. a 25.** (ewentualnie 30.) **rokiem życia.**

Zarejestrowałam również jednostkowe eksplikacje wprost wyrażające negatywnie wartościowaną niedorosłość, implikującą nieodpowiedzialność chłopaka: *mniej dojrzały emocjonalnie niż chłopiec*<sup>278</sup>, *wyrośnięte dziecko, bawi się bez zobowiązań, wg mnie nie umiejący się zachować w poważnych sytuacjach, pajac.*

W rzadkich werbalizacjach ankietowani (obu płci i przedziałów wiekowych) *explicite* wyrażali posiadanie przez chłopaka cech właściwych czy też kulturowo przypisywanych dorosłemu — mężczyźnie: *dorosły, osoba dorosła, osoba silna, dorosła, dorośle patrzy na życie, dojrzały płciowo*<sup>279</sup>, *osoba, która jest dojrzała*<sup>280</sup>, *osoba dojrzała, umiejąca się zachować, jest poważny/silniejszy/mądrzejszy, płęć silna/mądra, byt ludzki, którego celem jest dominacja, osoba starająca się dominować, swoim zachowaniem nie próbuje naśladować innych, w średnim wieku*<sup>281</sup>.

Dodatkowo pojedyncze przykłady uczniowskich eksplikacji *chłopaka* (zarejestrowane w każdej z badanych grup) fragmentarycznie doprecyzowywały wygląd zewnętrzny: *wysportowany, bardziej rozbudowane ciało niż płęć przeciwna, silny, paker, przystojny, ładniejszy*<sup>282</sup>, *przeważnie krótkie włosy.*

W autostereotypowych konceptualizacjach pojęcia CHŁOPAK ujawnia się obraz wartościowany bardziej *in plus*. Stąd w chłopięcych eksplikacjach jednostkowe werbalizacje: *młody, ambitny mężczyzna, sympatyczny*. Poza tym zarejestrowałam pojedyncze wypowiedzi młodzieńców (umieszczone w ramach kategorii

<sup>277</sup> W tekstach gimnazjalnych respondentek i respondentów podawany wiek „ankietowego” chłopaka był młodszy niż wiek wskazywany przez starszych, czyli był bliski wiekowi samych badanych, np.: *w wieku 14 lat, 15 lat, 13—17 lat.*

<sup>278</sup> W tej eksplikacji *chłopiec* wartościowany jest pozytywniej — jako ktoś dojrzałszy i kulturalniejszy.

<sup>279</sup> Jego (pseudo)dorosłość może oznaczać również dojrzałość i świadomość seksualną: *wie co to sex i do czego służy dziewczyna; często osobnik, który widzi, że laska się „daje”, chce ją tylko przelecieć* (wypowiedzi respondentów szkół średnich, którzy ujawnili ważny dla siebie aspekt i punkt widzenia).

<sup>280</sup> O dojrzałości emocjonalnej tak postrzeganego „ankietowego” chłopaka świadczy również wypowiedź respondentki z liceum: *osoba myśląca o przyszłej rodzinie.*

<sup>281</sup> O presuponowanej *dorósłości* definiowanego przez młodzież *chłopaka* świadczą również („hiperonimiczne”) eksplikacje informujące o przynależności do gatunku ludzkiego (i płci męskiej), bez dodania cechy „młody”. Zgodnie z tymi werbalizacjami *chłopak* to: *człowiek, płęć męska, osoba płci męskiej, mężczyzna* (a nawet: *facet płci męskiej*).

<sup>282</sup> Jednostkowe były również sugestie przeczące urodzie: *płęć taka sobie bo prawie wszyscy są brzydcy*; por. też pojawiający się w uczniowskich eksplikacjach żartobliwy frazeologizm *płęć brzydka* lub podobny — *brzydka (brzydsza) połowa ludzkości/ rodzaju ludzkiego.*

„Inne”), konotujące stereotypowo przypisywany płci męskiej egoizm<sup>283</sup> i wysokie poczucie własnej wartości wynikające z samego faktu bycia mężczyzną — w odróżnieniu od kobiety, którą postrzega się jako gorszą, podrzędną i zdominowaną<sup>284</sup>. *Chłopak to: ktoś super*<sup>285</sup>, *twór Boga, który wyszedł mu lepiej, najlepszy przykład na to, jak być fajnym*.

Eksplikacje *chłopaka* tworzone przez dziewczęta (ujęcie heterostereotypowe) również pozytywnie lub neutralnie wartościują opisywany denotat. Tylko dwukrotnie zarejestrowałam konceptualizacje o wyraźnej pejoratywnej ocenie: *osobnik utrudniający życie, z nałogami, bez pasji, bez ambicji*<sup>286</sup>.

Brak odpowiedzi — a zatem brak próby definiowania leksemu *chłopak* (w tym lakoniczne, niewyszukane i enigmatyczne uwagi typu: *nie wiem, nie wypowiadam się na temat chłopaków*) — mógł ujawniać pewną trudność (w tym nieporadność) językową, szczególnie u respondentów gimnazjalnych (Ch — 5,9%, Dz — 3,3%)<sup>287</sup>.

#### 4.1.2. Definicje *chłopca*

Uczestnicy badania podali łącznie 530 subiektywnych wyjaśnień formy *chłopiec*. Dane językowe zostały odpowiednio sklasyfikowane na podstawie nazwy deskryptorowej, tworzącej element kategoryzacyjny zaproponowanych definicji. Zgodnie z najczęstszymi zebranymi konceptualizacjami *chłopiec* to: dziecko (Dz.), osoba/osobnik (Os.), płeć (Pł.), człowiek (Czl.), mężczyzna (Męż.), nastolatek (Nas.), kolega (Kol.), sympatia/partner (Sym.), chłopak (Chłop.), chłopiec (*Idem per id.*). Tabela 11. (procentowo) obrazuje rezultaty badania.

<sup>283</sup> Zob. B. SMOCZYŃSKA: *Dylematy i zagrożenia tożsamości mężczyzny we współczesnej kulturze*. W: *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*. Red. T. SZKOŁUT. Lublin 1999.

<sup>284</sup> A.A. WINIARSKA: *Mężczyzna. Znaczy: Kto?*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.

<sup>285</sup> Ten sam respondent, definiując *chłopca*, pisze: *któs jeszcze lepszy; z kolei dziewczyna to [„tylko” — M.W.] przeciwna płeć*.

<sup>286</sup> Ta sama respondentka o *chłopcu*: *młody mężczyzna mający pewne wartości życiowe, z pasjami, ambicjami*.

<sup>287</sup> Może to być również — nieco zaskakujący dla autorki tego tekstu — przejaw postawy asekuracyjnej przed rzekomym posądzeniem respondenta o orientację homoseksualną.

Tabela 11

Definicje *chłopca* — hiperonimy i hiponimy (na przykładzie A) (%)

Płeć	Dz.	Os.	Pl.	Czł.	Męż.	Nas.	Kol.	Sym.	Chł.	Idem per id.	Inne	Br. odp.	Razem
Chłopcy	23,7	16,5	5,6	6,8	8,4	0,8	1,6	0	15,3	2,4	13,7	5,2	100,0
Dziewczęta	32,4	20,3	7,1	6,4	4,3	1,8	1,4	0	15,6	1,1	7,1	2,5	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wyraźnie pokazują, że nazwa *dziecko* jako kategoria nadrzędna w definicji *chłopca* mocno zdystansowała (zwłaszcza w wypowiedziach licealistek) inne określenia, będące składnikami kategoryzacyjnymi przywoływanych młodzieżowych eksplikacji (Ch — 23,7%, Dz — 32,4%). Rzeczownik *dziecko*, konotujący całkowitą niedojrzałość, jeszcze „niemłodzieńczość”, w opinii ankietowanych jest najlepszym elementem nominalnym, pokazującym różnicę semantyczną między *chłopcem* a *chłopakiem*.

Wśród innych hiperonimów wykorzystywanych w eksplikacjach *chłopca* były:

- *osoba/osobnik* (Ch — 16,5%, Dz — 20,3%): określenia frekwencyjnie częste w definicyjnych propozycjach starszych respondentek i respondentów; popularność tych form potwierdza ich uniwersalność nazewniczą i po części aksjologiczną — przede wszystkim dotyczy to leksemu *osoba*<sup>288</sup>;
- *pleć męska* (Ch — 5,6%, Dz — 7,11%): określnik nieco częściej podawany przez młodsze uczennice;
- *człowiek* (Ch — 6,8%, Dz — 6,4%): odsetek werbalizacji wykorzystujących ten rzeczownik jako główny składnik kategoryzacyjny był zbliżony w każdej grupie, niezależnie od płci i wieku;
- *mężczyzna* (Ch — 8,4%, Dz — 4,3%): większa częstotliwość użycia tego leksemu w kategoryzacjach chłopięcych sugeruje, że młodzi przedstawiciele płci męskiej chętniej niż dziewczęta, zwłaszcza starsze, w osobie określanej mianem *chłopca* widzą mężczyznę.

W ankietowych definicjach rzeczowniki stanowiące *genus proximum*, które konotowały szeroko rozumiane więzi międzyludzkie, pojawiały się śladowo. Ograniczono się do jednostkowych użyć określenia *kolega* (Ch — 1,6%, Dz — 1,4%), częściej werbalizowanego przez gimnazjalistki i gimnazjalistów. W odróżnieniu od tworzonych przez respondentów definicji *chłopaka* w ich objaśnieniach znaczenia *chłopca* zabrakło tych eksplikacji, które buduje się wokół rzeczowników *sympatia* czy *partner*, co rodzi przypuszczenie, że osoba

<sup>288</sup> Poza tym użycie nazwy *osoba* niesie słabsze asocjacje maskulinizujące: chłopiec jako niedorosły — a zdaniem wielu młodych respondentów przede wszystkim dziecięcy — przedstawiciel płci męskiej, nie posiada (większości) cech stereotypowo przypisywanych dorosłemu mężczyźnie.

plci męskiej, określana przez młodych użytkowników polszczyzny (reprezentowanych tu przez grupy objęte badaniem) mianem *chłopiec*, nie musi nazywać ani kolegi, ani sympatii, przede wszystkim ze względu na konotowaną nadmierną niedorosłość (a więc dziecięcość) denotatu.

W proponowanych definicjach wykorzystywano implikujące niedorosłość (młodzieńczość, ewentualnie dziecięcość), synonimiczne (ko)hiponimy jednostki leksykalnej *chłopiec* — *chłopak* i *nastolatek*. Wysoka częstotliwość eksplikacji *chłopca* (Ch — 15,3%, Dz — 15,6%), których składnik kategoryzacyjny stanowił rzeczownik *chłopak*, wynika nie tyle — czy też nie tylko — z „synonimiczności” obu elementów językowych, ile z doprecyzowania *definiensa* o określenia implikujące bycie młodym. Tylko w pojedynczych konkretyzacjach (nieco częstszych w wypowiedziach gimnazjalistek) respondenci *explicite* przyznali, że w ich językowo-kulturowym odczuciu leksemy *chłopiec* i *chłopak* są tożsame: *nie widzę różnicy, to samo*. Dodatkowo jedna licealistka wskazała wyczuwaną przez nią różnicę stylistyczną tych form językowych — książkowość pierwszego określenia, a potoczność drugiego: *chłopiec to wyraz używany częściej w literaturze niż w życiu codziennym, oznacza to samo, co chłopak*. Jak wspomniałam, sygnałem jeszcze trwającej „niemłodzieńczości” definiowanego *chłopca* są okazjonalne użycia nazwy *nastolatek* (Ch — 0,8%, Dz — 1,8%). Młodzi użytkownicy polszczyzny w jednostkowych eksplikacjach *chłopca* podali również konotujące *młodość* określenie *chłopiec* (błąd logiczny, *idem per idem*; Ch — 2,4%, Dz — 1,1%).

Część ankietowanych zrezygnowała ze składnika kategoryzującego (wypowiedzi zaklasyfikowane w ramach kategorii „inne”) i podała jednopoziomowe definicje, zawierające nierzeczownikowe określenia doprecyzowujące denotat.

Językowo wyrażane definicyjne uściślenia (składnika kategoryzującego lub autonomiczne) nazwy *chłopiec* to przede wszystkim określenia (przymiotniki, imiesłowy; wyrażenia, zwroty) uwypuklające kategorię *młodość* (a właściwie *dziecięcość*), np.: *mały/młody/młodszy*<sup>289</sup>, *niedojrzały, dorastający, bawiący się w piaskownicy, słodki, niewinny, niedorośli, niezachowujący się dojrzałe, przed okresem dojrzewania, niedojrzały emocjonalnie i płciowo, nie dorósł do podejmowania samodzielnych decyzji, bez obowiązków, o niskim wieku, w wieku dziecięcym, w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, w wieku dzieci z podstawówki, do piątego roku życia, do lat 7, do 9 lat, w wieku 0—10 lat, od 0 do 12 lat*<sup>290</sup>.

Dziecięcy wiek podkreślano przede wszystkim poprzez zaakcentowanie fizycznej „małości”, „niewielkości” definiowanego obiektu (*małe dziecko*,

<sup>289</sup> Pogrubioną czcionką zapisane są te konkretyzacje, które okazały się szczególnie częste.

<sup>290</sup> Rzadko pojawiały się *explicite* wyrażone określenia kogoś starszego (gimnazjalisty): *od 3 do 14, w wieku gimnazjalnym*. W pojedynczych werbalizacjach *implicite* ujawniła się również inna (negatywnie wartościowana) cecha — nieodpowiedzialność: *niezbyt rozsądny, niemyślący, nie wie za dużo o życiu, taki, który się wygłupia*.



*mały chłopak, mały, malutki chłopiec, mały mężczyzna, mały człowiek, mały płci męskiej*). Uwydatnianie tej konotowanej cechy nazwy *chłopiec* miało służyć wyeksponowaniu dziecinności, niskiego jeszcze wzrostu i młodego wieku, zwłaszcza w konfrontacji z „dorosłym” *chłopakiem*<sup>291</sup>. Brak dojrzałości pokazywano również za pomocą elementów językowych wyrażających dany, właściwy definiowanym poziom rozwoju intelektualnego i psychicznego: *nie wie kompletnie nic o życiu, osoba żyjąca w świecie fantazji, jeszcze nie dojrzał*. A także poprzez wymienianie miejsc i przedmiotów typowych dla zabaw dziecięcych: *chłopczyk z wiaderkiem i łopatką, podwórkowy lamus*<sup>292</sup> *bawiący się w piaskownicy*. Celem tego typu werbalizacji może być zdystansowanie się wobec definiowanej kategorii, nobilitacja siebie (osób w wieku podobnym do wieku respondentów) poprzez deprecjonowanie młodszych.

Zatem zgodnie z obrazem zarysowanym w większości konceptualizacji badanych *chłopiec* to: **(małe) dziecko płci męskiej, w wieku od urodzenia do (maksimum) 13 lat**. Zdaniem respondentów typowe, choć *explicite* jednostkowo werbalizowane, miejsca dla osoby w tym wieku to: *podstawówka* (sporadycznie *gimnazjum*), *przedszkole*, a nawet *piaskownica*.

Tylko w pojedynczych tekstach profilowano *chłopca* jako osobę kulturalną i poważną (kulturalniejszą i rozważniejszą od *chłopaka*): *młody, serdeczny, oczekujący na swoje 5 minut, ktoś jeszcze lepszy* [M.W. — niż chłopak], *poważny młodzieniec*.

### 4.1.3. Synonimy leksemów *chłopak* i *chłopiec*

Suma wszystkich zaproponowanych przez respondentów ekwiwalentów nazw *chłopak* i *chłopiec* to aż tysiąc przykładów. Zostały one sprowadzone

<sup>291</sup> Określenie *młody* również pojawiało się często. Jednak wydaje się, że — w odczuciu respondentów — przymiotnik ten lepiej charakteryzuje jednostkę leksykalną *chłopak*: *młody chłopak* — *mały chłopiec (chłopczyk)*. Warto przywołać rozumienie hasła *mały*, jakie proponują słowniki języka polskiego (na przykładzie USJP). Jako znaczenie prymarne leksemu podaje się: „mający niewielkie rozmiary w porównaniu z takimi, które uważa się za przeciętne; nieduży”, a w jednym z kolejnych znaczeń oznacza dodatkowo bardzo młodego niedorośle. Ponadto, przenośnie, w funkcji rzeczownika używa się określeń *mały, mała, male* w znaczeniu „małe dziecko (lub młode zwierzę), czasem pieszczotliwie lub żartobliwie w zwrocie do osoby dorosłej, najczęściej młodszej od mówiącego”. Podobną funkcję ma wyrażenie *od maledgo*: „od wczesnego dzieciństwa, od dziecka”.

<sup>292</sup> Leksem *lamus* jest nacechowany pejoratywnie (podobnie jak *żółtodziób, frajer*). Por. definicję zaproponowaną przez internetowy MS (<http://www.miejski.pl/slowo-Lamus#1339>, dostęp: 15.06.2015). H-HS w definicji *lamusa* usuwa sem „młody +”, zostawiając jedynie ujemne konotacje (poniżenie): „obraźliwie o człowieku” (H-HS, s. 95).



do mniejszej liczby deskryptorów: 1) koleś (kolega, kumpel; *Kol.*), 2) ziomek (ziom; *Ziom.*), 3) mężczyzna (men; *Męż.*), 4) facet (*Fac.*), 5) chłop (*Ch.*), 6) inne neutralne i pozytywne nazwy konotujące młodość (określającą osobę niedorosłą; *In. ml.*), 7) inne kolokwialne określenia (neutralne i pozytywne; *In. n—p.*), 8) kolokwialne określenia pejoratywne (*In. pej.*), 9) kolokwialne określenia wyglądu (obiekt seksualny; *In. wyd.*), 10) inne określenia (*In.*), 11) brak odpowiedzi (*Br. odp.*). Tabela 12. zbiera wyniki — częstotliwość wyróżnionych nazw.

Tabela 12

Synonimy *chłopaka* i *chłopca* (na przykładzie A) (%)

Płeć	<i>Kol.</i>	<i>Ziom.</i>	<i>Męż.</i>	<i>Fac.</i>	<i>Ch.</i>	<i>In. ml.</i>	<i>In. n—p.</i>	<i>In. pej.</i>	<i>In. wyd.</i>	<i>In.</i>	<i>Br. odp.</i>	Razem
Chłopcy	21,1	17,4	6,2	7,8	5,4	10,6	16,2	6,7	1,7	4,3	2,6	100,0
Dziewczęta	20,7	4,1	12,5	20,9	3,2	9,1	8,9	4,1	8,0	6,6	1,9	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani (inaczej niż w przypadku definicji) często podawali potoczny, przynajmniej częściowo odwołujące się do (koleżeńskich) relacji rówieśniczych:

- *koleś*, *kolo*, *kumpel*, rzadziej literackie: *kolega*, jednostkowo: *przyjaciół*, *znajomy* (Ch — 21,1%, Dz — 20,7%);
- *ziomek*, *ziom*, wyjątkowo: *ziomal*, *ziomuś*, *ziomuch* (Ch — 17,4%, Dz — 4,1%);
- *gościu* (*gość*, *gostek*), *typ*, *typ*, jednorazowo: *kozak*, *mistrzu*, *stary* itp. (inne neutralne i pozytywne określenia kolokwialne: Ch — 16,2%, Dz — 8,9%).

Tego typu (slangowe) konkretyzacje implikują znaczenie grup rówieśniczych oraz języka, jakim posługują się młodzi.

Część potocznych — m.in. konotujących (nadmierną) młodość (dziecięcość) czy naiwność lub nieobyte, złą aparycję (niestylowość) denotatu — niesie wyraźnie pejoratywne wartościowanie: *frajer*, *wieśniak*, *dres*, *leszcz*<sup>293</sup>, *szczyl*, *kurdupel*, *nygus*<sup>294</sup> itp. Taki punkt widzenia nie był zbyt rzadki, szczególnie w wypowiedziach starszych ankietowanych (Ch — 6,7%, Dz — 4,1%). Wspomniana leksyka suponuje swoistą brutalność świata młodych, modę na nietolerancję oraz (społecznie akceptowane) poniżanie innych w celu własnej nobilitacji.

<sup>293</sup> USJP odnotowuje tylko jedno znaczenie leksemu *leszcz* — „ryba”, natomiast H-HS rejestruje to słowo w znaczeniu „obrzydlowie o mężczyźnie” (H-HS, s. 96); a MS — jako „frajer” i „maminsynek” (MS; <http://www.miejski.pl/slowo-Leszcz>, dostęp: 14.06.2015).

<sup>294</sup> Według MS *nygus* to: 1) „leń”, 2) „niekulturalna młoda osoba” (MS; <http://www.miejski.pl/slowo-Nygus>, dostęp: 15.06.2015).

Jednostkowo podawane propozycje żargonowych nazw synonimicznych implikowały przedmiotowe patrzenie na chłopaka w kategoriach obiektu seksualnego (też w ujęciu autostereotypowym). Młody mężczyzna to: *dziubas, ciacho, ciasteczko, mięcho, dupcia, fajna du\*\**, a *czasem* [M.W.: nawet] *lala* (Ch — 1,7%, Dz — 8,0%). Takie egzemplifikacje ujawniają kulturowo nowe (w porównaniu z „tradycyjnym” stereotypem) spojrzenie — to dziewczyna jest zdobywcą (a raczej zdobywczynią), „myśliwym”, ocenia chłopaka podobnymi (wizualnymi, fizycznymi) kryteriami, jakimi on ją stereotypowo „osądza”<sup>295</sup>.

Część podanych nazw (niekoniecznie przynależących tylko do języka młodzieżowego, lecz bardziej ogólnych, będących zarazem hiperonimami) przywoływała cechy właściwe osobie:

- (nawet bardzo) młodej — *chłopak (chłopiec)* to m.in.: *dziecko, dzieciak, chłopczyk, młody, maluch, malolat, łebek* (Ch — 10,6%, Dz: — 9,1%);
- dorosłej — *chłopak (chłopiec)* to m.in.: *mężczyzna* (też: *men*; Ch — 6,2%, Dz — 12,5%), *facet* (wyjątkowo: *facio, faćko*; Ch — 7,8%, Dz — 20,9%), *chłop* (wyjątkowo: *chop*; Ch — 5,4%, Dz — 3,2%).

Konceptualizacje pokazują zatem swego rodzaju „zawieszenie” *chłopaka (chłopca)* między tym, kogo młodzi określają *dzieckiem*, a tym, kogo nazywają *dorośłym*. Wysoka częstotliwość nazw konotujących dorosłość jest zarazem wyraźnym, językowo wyrażanym znakiem chęci i potrzeby — szczególnie respondentek — postrzegania *chłopaka (chłopca)* w kategoriach *mężczyzny*, a więc osoby dorosłej, w tym również odpowiedzialnej.

Ze względu na zdecydowanie częstsze utożsamianie się młodych mężczyzn z *chłopakiem* niż z *chłopcem*, a także dziewczęce przywiązanie do pierwszej ze wspomnianych form (określającej zarówno swojego — bliskiego wiekiem — kolegę, jak i sympatię) przyjmuję, że wszystkie werbalizacje zebrane w kolejnych analizowanych pytaniach, badających językowymi dookreśleniami młodzieńca, dotyczą *chłopaka* (a nie za młodego — zdaniem ankietowanych — *chłopca*). Takie ujęcie potwierdza również słuszność użycia w całej pracy formy *chłopak* jako nazwy definiującej i charakteryzującej współczesnego młodego mężczyznę.

<sup>295</sup> Por. KARWATOWSKA M.: „Gazetowa” dziewczyna. Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopismach młodzieżowych. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. MYRDIK, M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006; *taż*: *Uległa, podporządkowana i piękna, czyli stereotyp kobiety dawniej i dziś*. W: *Dialog kultur w edukacji*. Red. B. MYRDIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2009; M. WACŁAWEK: *O wyglądzie DZIEWCZYNY...*

## 4.2. Opis

Wypracowana na polskim gruncie metodologia badań JOS bardzo często, w celu rekonstrukcji kanonu cech składających się na dane wyobrażenie językowo-kulturowe, posługuje się modyfikatorami: *typowy*, *idealny* czy *prawdziwy*, które uruchamiają „nadwyżkę stereotypową” pojęcia<sup>296</sup>. Wykorzystane na potrzeby niniejszego rozdziału wypowiedzi, udzielone w ramach kolejnych analizowanych w tym opracowaniu ankietowych poleceń, miały na celu odpowiedź na pytanie, jaka jest różnica w postrzeganiu przez młodzież stereotypowego językowo-kulturowego obrazu CHŁOPAKA w kontekście poszerzenia badanych wizerunków o modyfikatory *typowy* („skupiający w sobie charakterystyczne cechy pewnego seryjnego wzoru”<sup>297</sup>) i *idealny* („odznaczający się najwyższą jakością, doskonały, wzorowy”<sup>298</sup>)<sup>299</sup>. Zakładam, że zrekonstruowany na podstawie wypowiedzi młodzieży językowo-kulturowy wizerunek *typowego* chłopaka, oprócz zestawu cech pozytywnych i neutralnych, może (nawet w autostereotypie) posiadać elementy o ewaluacji negatywnej. Z kolei obraz *idealnego* młodego jako portret doskonały (bardziej życzeniowy niż realny) powinien być pozbawiony cech pejoratywnych.

W odpowiedziach na pytanie o *typowego* chłopaka respondenci wymienili łącznie 1129 dookreśleń (egzemplifikacji), a charakteryzując *idealnego* — 1472. Wyekscerpowane z materiału przykłady zostały sprowadzone do cech deskryptorowych zgrupowanych w kilka kategorii: 1) wygląd, 2) cechy charakteru, postawy, zachowania, 3) zainteresowania, 4) inne; oddzielnie potraktowałam brak odpowiedzi — 5). Takie ujęcie pozwoliło spojrzeć na zdobyty materiał całościowo. Tabele 13. i 14. podają końcowe wyniki procentowe (i liczbowe).

<sup>296</sup> I. BIELIŃSKA-GARDZIEL: *Stereotyp rodziny...*, s. 28.

<sup>297</sup> USJP, T. 4, s. 180.

<sup>298</sup> Tamże, T. 1, s. 1181.

<sup>299</sup> Praktyka badań nad JOS pokazuje, że autorzy wykorzystują przede wszystkim modyfikatory *typowy* i *prawdziwy*. Celowo zrezygnowałam z określenia *prawdziwy* na rzecz *idealny* — jest ono bardziej jednoznaczne. Leksem *prawdziwy* konotuje *typowość*, *realność*, a dodatkowo ciąży ku *idealności*, *wzorowości*. Z kolei przymiotnik *idealny* odnosi się tylko do tego, co wzorcowe, doskonałe. Poza tym użycie określenia *prawdziwy* w pewnych sytuacjach może być niezrozumiałe, a nawet podane w wątpliwość przez ankietowanych jako sztuczne lub niewłaściwe. Potwierdzają to niektóre wypowiedzi respondentów w badaniach eksperymentalnych na temat *prawdziwego* dziecka (*Język — wartości — polityka...*, s. 27, 191).

Tabela 13

Zestawienie całościowe. Stereotyp CHŁOPAKA: *typowy* (na przykładzie A)

Kryteria	Typowy CHŁOPAK				Razem
	chłopcy		dziewczęta		
	liczba	procent	liczba	procent	
Wygląd	74	16,1	103	15,4	177
Cechy charakteru, zachowania, postawy	282	61,4	460	68,7	742
Zainteresowania	35	7,7	64	9,5	99
Inne	21	4,6	34	5,1	55
Brak odpowiedzi	47	10,2	9	1,3	56
Razem	459	100,0	670	100,0	1129

Tabela 14

Zestawienie całościowe. Stereotyp CHŁOPAKA: *idealny* (na przykładzie A)

Kryteria	Idealny CHŁOPAK				Razem
	chłopcy		dziewczęta		
	liczba	procent	liczba	procent	
Wygląd	104	21,8	246	24,7	350
Cechy charakteru, zachowania, postawy	266	55,8	673	67,7	939
Zainteresowania	6	1,2	20	2,0	26
Inne	38	8,0	54	5,4	92
Brak odpowiedzi	63	13,2	2	0,2	65
Razem	477	100,0	995	100,0	1472

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy odpowiedzi na pytania o *typowych* i *idealnych* młodych przedstawicieli płci męskiej zostały uzupełnione o dane językowe uzyskane z odpowiedzi na ostatnie pytanie ankietowe: doprecyzowanie schematu *MŁODEGO* (*MŁODEJ*). Polecenie to bezpośrednio łączy się z treściami zawartymi w pytaniach o *idealnych* i *typowych*. Jednak w odróżnieniu od tamtych, pytanie o *MŁODEGO/MŁODĄ* było tendencyjne, gdyż narzucało badanym sposób ujęcia charakteryzowanej osoby ze względu na wyróżnione w poleceniu kategorie: *płeć*, *wygląd*, *osobowość*, *zainteresowania*, *typowe przedmioty (rekwizyty)*, *inne*. Tabela 15. prezentuje finalne obliczenia<sup>300</sup>.

<sup>300</sup> Ze względu na odmienność tego pytania (wskazanie przeze mnie kategorii opisu) uzyskane dane w obrębie każdej kategorii traktuję osobno (autonomicznie, jako 100%). Uzyskane wyniki procentowe nie mogą zatem stanowić bezpośredniego źródła porównania względem

Tabela 15

Zestawienie całościowe. Doprecyzowanie schematu *MŁODEGO* (na przykładzie A)

Kryteria	MŁODY				Razem
	chłopcy		dziewczęta		
	liczba	procent	liczba	procent	
Wygląd	133	100	356	100	489
Osobowość	133	100	375	100	508
Zainteresowania	114	100	277	100	391
Typowe przedmioty	91	100	213	100	304
Inne	66	100	138	100	204
Razem	537	—	1359	—	1 896

Źródło: opracowanie własne.

Duża liczba wyekscerpowanych danych językowych, a także możliwość zbadania sposobu konceptualizacji pojęcia CHŁOPAK w ramach różnych pytań (rozbudowanych o odpowiednie modyfikatory: *typowy*, *idealny*, dodatkowo *młody*), pozwalają zweryfikować dane oraz poziom ich utrwalenia, dając ogłód szeroki, bardziej wszechstronny, a zatem bardziej autentyczny. Widoczna jest wyraźna aktywność werbalna dziewcząt (zachowanie typowe<sup>301</sup>), bowiem obiektem opisu jest atrakcyjny dla nich temat — chłopak.

#### 4.2.1. Wygląd

Badana młodzież podała łącznie 177 werbalizacji dotyczących wyglądu *typowego* chłopaka. W kontekście wszystkich zebranych konkretyzacji były to wskazania częste (z wyjątkiem poświadczeń językowych starszych chłopców; łącznie: Ch — 16,1%, Dz — 15,4%). Jednak zdecydowanie więcej pojawiło się językowych dookreśleń aparycji *idealnego* chłopaka — razem 350 (częstotliwość tego typu konceptualizacji na tle wszystkich wyekscerpowanych przykładów uzyska-

odsetków otrzymanych w odpowiedziach na pytania o *typowego* i *idealnego* chłopaka. Poza tym inną była liczba respondentów, którzy zdecydowali się opisać przedstawiciela tej płci (pozostali opisali *MŁODĄ*). Zob. także przypis 267.

<sup>301</sup> Zob. J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Ślitaśny, masakryczny, spoko — użycie przymiotników przez dzieci w wieku szkolnym w perspektywie lingwistyki płci*. W: *Gender w języku...*; M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Lingwistyka płci...*; M. BANCERZ: *Dziewczyny widzą siebie inaczej*. „Polonistyka” 2001, nr 8.

nych w tym pytaniu również była wyższa: Ch — 21,8%, Dz — 24,7%). Zatem zarówno w ujęciu auto-, jak i heterostereotypowym wygląd jest ważny, zwłaszcza gdy dotyczy wyidealizowanego denotatu. Potwierdzeniem dostrzegania aparycji chłopaka, a zarazem odpowiedniego wartościowania jego powierzchowności, są liczne werbalizacje dookreślające wygląd *MŁODEGO* — łącznie aż 489 wskazań.

Wszystkie konkretyzacje zostały zgrupowane według następującego klucza kategoryzacyjnego: 1) atrakcyjność, 2) aspekt kulturowy, 3) negacja superlatywności wyglądu<sup>302</sup>, 4) nieatrakcyjność. Uzyskane wyniki w przeliczeniu na dane procentowe schematycznie przedstawiają tabele 16 i 17.

Tabela 16

Wygląd CHŁOPAKA *typowego i idealnego* (na przykładzie A) (%)

Określnik	Płeć	Atrakcyjność	Aspekt kulturowy	Negacja superlatywności wyglądu	Nieatrakcyjność	Razem
<i>Typowy</i>	Ch	9,4	0,4	5,9	0,4	16,1
	Dz	9,2	2,7	1,1	2,4	15,4
<i>Idealny</i>	Ch	20,1	1,3	0,2	0,2	21,8
	Dz	22,5	2,1	0,1	0	24,7

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na odmiennność pytania o schemat *MŁODEGO* (inny typ przeliczeń procentowych, wynikający z budowy pytania z góry wyróżnionymi kategoriami, w tym np. kategorią „wyglądu”) uzyskane wyniki zostały przedstawione w osobnej tabeli.

Tabela 17

Wygląd *młodego* (na przykładzie A %)

Określnik	Płeć	Atrakcyjność	Negacja superlatywności wyglądu lub typowość	Aspekt kulturowy	Nieatrakcyjność	Brak odp.	Razem
<i>MŁODY</i>	Ch	57,9	5,3	27,8	8,3	0,7	100,0
	Dz	75,3	19,4	2,0	2,5	0,8	100,0

Źródło: opracowanie własne.

<sup>302</sup> W przypadku konkretyzacji *MŁODEGO* ramy tej kategorii zostały rozszerzone: „negacja superlatywności wyglądu lub typowość”; dodana została również kategoria „brak odpowiedzi”.

Konkretyzacje uzyskane w obrębie trzech pytań wzajemnie się potwierdzają, a zarazem uzupełniają. Werbalizowane przywiązanie do (odpowiedniego) wyglądu zewnętrznego częściej pojawiało się w wypowiedziach gimnazjalnych chłopców oraz dziewcząt — zarówno starszych, jak i młodszych. Adolescencja jest okresem zwiększonego zainteresowania własnym ciałem, jego fizycznością oraz fizycznością innych (rówieśników). Aspekt wizualny, odpowiednia aparycja ważne są także w przypadku młodych reprezentantów *plci brzydkiej*. Dziewczyna nie tylko jest obiektem oglądanym i wartościowanym, ale również podmiotem — obserwatorem i krytykiem. Odnotowane werbalizacje potwierdzają, że współcześnie coraz popularniejszy i społecznie uznawalny staje się obraz *chłopaka (mężczyzny) metroseksualnego*<sup>303</sup> (syndrom). Samo określenie *metroseksualny* pojawia się tylko w jednej wypowiedzi respondentki (w konkretyzacji *młodego*), jednak uzyskane wyniki, podkreślanie troski o ciało, aparycję, w tym odpowiedni *image*, świadczą o tym, że chłopak jest (może być) metroseksualny i tak też bywa odbierany przez innych.

W językowo-kulturowej interpretacji respondentów wyglądu chłopaka (*typowy, idealny, młody*) ważna jest przede wszystkim **atrakcyjność** (*typowy*: Ch — 9,4%, Dz — 9,2%; *idealny*: Ch — 20,1%, Dz — 22,5%; dodatkowo: *młody*: Ch — 57,9%, Dz — 75,3%). Zgodnie z conceptualizacjami chłopak jest i powinien być: *przystojny, ładny, piękny, urodziwy, zadbany (ale nie może spędzać przed lustrem więcej czasu niż dziewczyna), dbający o siebie, dbający o higienę osobistą, czysty, umyty, schludny i ogolony*. Poza tym jest *wysoki: ok. 180 cm wzrostu, na pewno wysoki (ale bez przesady), wyższy ode mnie*. Inne wypowiedzi dotyczące wzrostu pojawiały się rzadko i tylko w opisach *typowego i młodego: średniego wzrostu, niewysoki, niski*. Dla respondentek i respondentów ważna jest również odpowiednia, świadcząca o atrakcyjności sylwetka chłopaka. Młodzieniec zatem jest lub deklaracyjnie powinien być: *wysportowany, silny, napakowany, umięśniony, dobrze zbudowany (ma szerokie barki i wąskie biodra), postawny, z ładną klatką oraz szczupły, ale nie chudy*. Dodatkowo z jednostkowych wypowiedzi na temat *młodego i idealnego* udało się zrekonstruować więcej cech zewnętrznych chłopaka (raczej tylko w ujęciu heterostereotypowym): jest to *brunet lub blondyn, ma niebieskie oczy, jest uśmiechnięty, może być opalony*. Zarysowany obraz — zwłaszcza z werbalizacji dotyczących *młodego* — wyraźnie ciąży ku ideałowi, wzorowi, co potwierdzają wypowiedzi dotyczące *idealnego* chłopaka.

W pojedynczych konkretyzacjach respondenci przyznali, że ich zdaniem **wygląd chłopaka nie jest ważny** (istotny) zarówno dla niego samego, jak i dla innych (w tym dziewczyny): *nie przywiązujący wielkiej wagi do swo-*

<sup>303</sup> Zob. Z. MELOSIK: *Kryzys męskości...*; tenże: *Tożsamość, ciało...*; M. ŚLEBODA: *Dyskryminacja czy faworyzacja...*; M. KARWATOWSKA: *Twardy i niezależny...*; M. WACŁAWEK: *O wyglądzie DZIEWCZYN...*



jego wyglądu, nie dba przesadnie o wygląd, średnio przywiązuje wagę do tego jak wygląda, typowy chłopak (polski) to osoba, dla której swój wygląd stanowi drugorzędne znaczenie, wygląd nie ma dużego znaczenia, nie jest ważny. Tego typu werbalizacje sugerują, że chłopak wartościuje raczej wygląd innych (czyli dziewczyny) niż własny oraz że w przypadku mężczyzny ważniejsze od wyglądu są (mogą czy powinny być) charakter, zachowanie i reprezentowane wartości.

Poza tym w ramach dookreślania schematu *młodego* pojawiły się jednostkowe werbalizacje, *explicite* wyrażające również to, że **wygląd** chłopaka jest **normalny** (typowy, zwyczajny): *typowy dla Polskiego nastolatka, normalny, typowy, rzadko wyróżnia się z tłumu, przeciętny*.

W okazjonalnych werbalizacjach (zarejestrowanych w ramach kilkunastu wypowiedzi dotyczących *typowego* chłopaka oraz wyglądu *MŁODEGO*, a także jednej odpowiedzi ucznia szkół średnich *à propos idealnego*) wyrażono także krytykę — **negatywną ocenę aparycji** młodzieńca, który jest m.in.: *brzydki, nieumieśniony, nieproporcjonalny, o za dużym nosie, niemytych włosach, nie dbający o siebie, ma problemy z higieną osobistą; poza tym ma ciuchy niedopasowane, nie dba o porządek, to brudas*.

Część werbalizacji pozwala na (fragmentaryczne) odtworzenie — wiążącego się z wyglądem zewnętrznym — **aspektu kulturowego**. Chłopak (*typowy, idealny, MŁODY*), widziany oczyma respondentów, ma odpowiednią fryzurę: zazwyczaj *krótkie włosy*, może też używać żelu (nawet w nadmiarze). Posiadanie innej fryzury konkretyzuje wybrane syndromy i profile: a) *łysy* (profil *chuligana, kibola*), b) *dłuższe włosy*, jak doprecyzowali licealiści: *średnia długość włosów, z grzywką na bok, włosy średniej długości (żeby mógł zarzucić)* (syndrom chłopaka *nieokreślonego* — być może *metroseksualnego*, a może *emo*), c) *długie włosy*, jak wyraziła to jedna z uczennic szkół średnich: *do pasa albo dalej...* (syndrom *metalowca*). Językowo określany ubiór (w tym dodatki) także determinuje sposób postrzegania (a także profilowania) chłopaka. Z tekstów respondentów wyłaniają się następujące syndromy i profile:

- *zadbany elegant* (inaczej syndrom chłopaka *metroseksualnego*, zarysowany przede wszystkim w werbalizacjach opisujących *idealnego*, rzadziej *młodego*): *elegancki, gustowny, dobrze ubrany, dobrze się ubiera, modnie ubrany, [ma] fajny styl, firmowe ubrania, chodzący w markowych ciuchach*, a nawet *powinien wyglądać jak Johnny Depp*<sup>304</sup>;
- *sportowiec*<sup>305</sup> (obraz konstruowany na podstawie charakterystyk *typowego i młodego*):

<sup>304</sup> Co oznacza, że chłopak powinien mieć wygląd zgodny z nieco romantycznym image'em tego aktora, a więc mieć włosy nieco dłuższe (do ramion), nosić małą bródkę i koszulę. Poza tym powinien zachowywać się nieco nonszalancko.

<sup>305</sup> Jest to syndrom, jednak jego uogólniony fragment współtworzy bazę stereotypu CHŁOPAKA.

- (neutralny) wariant ogólny (baza): *sportowe ubrania, luźny strój, najczęściej dżinsy i czapeczka, bluza; szerszy T-shirt, bluza z kapturem, buty sportowe*;
- dodatkowy „odłamek” *raper: luźne ubrania, spodnie do kolan, szeroka bluza, fullcap, szerokie buty, szerokie spodnie, porozpinane bluzy*;
- (zazwyczaj) negatywnie wartościowany profil: *dresiarz (kibol, chuligan): dres, dres i kieta, zawsze w dresiku z popularnym znaczkiem, dresik, najlepiej adidas, adidasiki, czapka z daszkiem i bluza JP, ubiór z nike, addidas i puma, bluza z kapturem*;
- jednokrotnie odnotowany (w konkretyzacjach *młodego*) „odłamek”: *motocyklista: kask i skóra z protektorami/buzer [do jazdy na motorze — M.W.]*;
- *metalowiec* (syndrom; okazjonalne wypowiedzi o *typowym, idealnym i młodym*): *ubrany w czarne skóry i koszulki ulubionego heavy metalowego zespołu, nosi glany i dużo rzeczy z ćwiekami, wojskowe buty, czarny strój, kolczyki w uchu i we brwi, czarne ubranie z logami zespołów*;
- *normalny (przeciętniak; syndrom zarejestrowany jednostkowo — tylko w konkretyzacjach typowego chłopaka)*: *chodzący w przeciętnych ubraniach, normalny ubiór, dla mnie typowy chłopak to koleś normalnie ubrany*;
- pejoratywnie oceniany syndrom *modowego ignoranta: ciuchy niedopasowane, źle ubrany* (tylko dwie wypowiedzi respondentek, udzielone w ramach precyzowania wyglądu *MŁODEGO*).

Istotne są również elementy współtworzące wiążący się z wyglądem aspekt kulturowy: informują o denotacie i odpowiednio go waloryzują, ujawniają punkt widzenia respondentów i ważne dla nich aspekty.

Inna część ankietowego polecenia o doprecyzowanie schematu *MŁODEGO*, czyli kategoria „**typowe przedmioty, rekwizyty**”, uzupełnia odtwarzane językowo-kulturowe wyobrażenie CHŁOPAKA widziane oczyma młodych użytkowników polszczyzny (tu: uczestników ankiety). Te konkretyzacje znacząco wzbogacają przynależny wyglądowi aspekt kulturowy. Respondenci podali 304 egzemplifikacje włączone w ramy kilku deskryptorów. Tabela 18. prezentuje uzyskane wyniki.

Tabela 18

Typowe rekwizyty *MŁODEGO* (na przykładzie A) (%)

Kategorie	Ubranie i dodatki	Sprzęt	Telefon i in.	Inne	Przedmioty tabu	Brak odpowiedzi	Razem
Ch	24,2	23,1	23,1	12,1	10,9	6,6	100,0
Dz	25,8	8,0	32,4	18,3	10,3	5,2	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem badanej młodzieży typowe (właściwe) dla chłopaka rzeczy (przedmioty, rekwizyty) to: ubranie i związane z nim dodatki (Ch — 24,2%, Dz — 25,8%), sprzęt sportowy, często służący do obrony lub ataku (Ch — 23,1%, Dz — 8,0%), telefon i inny sprzęt elektroniczny (Ch — 23,1%, Dz — 32,4%), inne rekwizyty, w tym m.in. portfel (Ch — 12,1%, Dz — 18,3%), przedmioty należące do sfery tabu, kojarzone ze stosowaniem używek, wyjątkowo z seksem (Ch — 10,9%, Dz — 10,3%).

Konkretyzacje potwierdzają, a także uściślają wybrane, już wcześniej pojawiające się dane językowe, w tym wyróżnione profile i syndromy CHŁOPAKA:

- *eleganta: markowe ciuchy, ciuchy najlepszej firmy, szpanerskie telefony;*
- *sportowca:*
  - profil ogólny (baza): *czapeczka z daszkiem, adidas, buty z nike, adidas i puma, bluza z kapturem, piłka, piłka nożna, deskorolka, rower, narty, hantle, rękawice bokserskie;*
  - (dodatkowo) *rapera: krok w kolanach, widać pól bokserek, kolorowe adidas — lakiery;*
  - przede wszystkim (agresywnego) *dresiarza (chuligana, kibola): czapka z daszkiem!, szalik ulubionego klubu, kastet, pieszczocha, kij bejsbolowy (na meczu), pałka teleskopowa;*
- *metalowca: kolczyk w uchu i we brwi, czarne ubranie z logami zespołów, wszystko ze ćwiekami, glany, nóż, łańcuchy; być może również: gitara, perkusja;*
- *normalnego (przeciętniaka): szara bluza, ciemna kurtka;*
- *modowego ignoranta: skarpetki (dwie inne).*

W pojedynczych werbalizacjach ukazano rzeczy kojarzone ze szkołą i nauką, co symbolicznie kreśli profil *ucznia: długopis, książki, torba przez ramię, plecak (w szkole)*. Jednostkowo podano również przedmioty ukazujące chłopaka w roli *partnera* (profil): *obrączka na palcu jak ma dziewczynę, prezerwatywy*.

Zebrane konkretyzacje *implicite* ujawniają również projektowany przez młodych system wartości chłopaka, w tym mocne (często pozytywnie przez nich oceniane) refleksy kultury popularnej oraz konsumpcjonistycznych wartości materialnych i prestiżowych. Konkretyzacje wyraźnie rysują chłopaka jako *materialistę* (syndrom), ceniącego postawę *mieć nad być*<sup>306</sup>. Wśród wymienianych i wysoko cenionych sprzętów są: *telefon komórkowy, komórka-szpanura, ipod, mp3, mp4, słuchawki, lustrzanka, laptop, motor, motocykl, samochód* oraz *dobrze wypasiony portfel*. Wypowiedzi te sugerują, że — kulturowo — chłopak musi mieć pieniądze i różne cenione w jego śro-

<sup>306</sup> E. FROMM: *Mieć czy być?*. Poznań 1999; K. OZÓG: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007.

dowisku przedmioty, gdyż są one miarą jego samoakceptacji oraz wysokiej oceny rówieśników: kolegów i dziewczyny. Potwierdzają ten fakt również badania innych<sup>307</sup>. Z tekstów wynika, że młody mężczyzna preferuje również wartości witalne (stąd m.in. dbałość o ciało, przywiązanie do sportu) i hedonistyczne (w tym używki: *papierosy, fajki, szluga, alkohol, piwo, skręt, fajne zioło*).

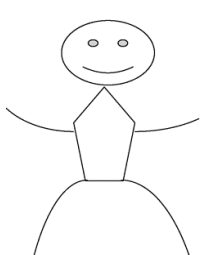
Podawane przez respondentów werbalizacje precyzujące (ich zdaniem) typowe rzeczy posiadane przez chłopaka pokazują, że są oni wnikliwymi, krytycznymi obserwatorami otoczenia (a także siebie).

\* \* \*

Konkretyzowana przez ankietowanych kategoria wyglądu miewała — nie spodziewanie dla samej autorki niniejszego tekstu — dodatkowy walor. Część ankietowanych (głównie starsze dziewczęta) decydowała się na wzbogacanie opisu werbalnego odpowiednią wizualizacją, doprecyzowującą dołączony do polecenia schematyczny rysunek (rys. 1.).

9) Oto schemat postaci „współczesny młody”, spróbuj go doprecyzować, kto to według Ciebie jest: wybierz płeć, opisz wygląd, osobowość, typowe przedmioty (rekwizyty) itp.

**MŁODY/ MŁODA**



pleć:

wygląd:

osobowość:

zainteresowania:

typowe przedmioty (rekwizyty):

inne:

Rysunek 1. Doprecyzowanie schematu *MŁODEGO/MŁODEJ*

Powstałe „pracki” *ad verbum* obrazują postrzeganą okiem respondentów zewnętrzną chłopaka (rys. 2.).

<sup>307</sup> B. KURDYBACHA: *Ideal dziewczyny...*, s. 60.



Rysunek 2. Wizualizacje schematu MŁODEGO

#### 4.2.2. Cechy charakteru, zachowanie, postawy

W badanym materiale ankietowym udało się zebrać znaczącą liczbę językowych dookreśleń, precyzujących cechy charakteru, zachowania i postawy chłopaka:

- 742 przykłady z odpowiedzi na temat *typowego* (udział procentowy w ramach w werbalizacji w poszczególnych grupach: Ch — 61,4%, Dz — 68,7%);

- 939 konkretyzacji udzielonych w ramach odpowiedzi na pytanie o *idealnego* (ich rozkład procentowy w obrębie grup respondentów to: Ch — 55,8%, Dz — 67,7%);
- 508 egzemplifikacji opisujących „osobowość” *młodego*.

Przewaga werbalizacji dotyczących kategorii: cechy charakteru, zachowanie i postawy, zebranych w ramach odpowiedzi na każde z trzech poleceń (o *typowego*, *idealnego* i *młodego*), *explicite* wyraża przywiązanie respondentów właśnie do tej sfery i wysokie jej wartościowanie.

Uzyskane dane językowe zostały sprowadzone do mniejszej liczby cech deskryptorowych ujętych w ramy wyróżnionych aspektów: a) aspekt intelektualny (A I) — konkretyzacje werbalizujące przymioty należące do sfery umysłu, b) aspekt etyczny (A E) — egzemplifikacje dotyczące moralności i etyki oraz wartości z tym związanych, c) różnorodne aspekty psychospołeczne (A PS) — werbalizacje odnoszące się do danych cech i zachowań, m.in. kulturalności (*miły*), koleżeńskości (*kol.*), towarzyskości (*tow.*) oraz postaw stereotypowo przypisywanych: mężczyźnie (*m.*), kobiecie (*k.*), czy raczej — czułemu kochankowi oraz ogólnie młodym (*ml.*), d) dodatkowo osobno wydzieliłam aspekt kulturowy (A K) — konceptualizacje dotyczące niestosowania używek (*br. u.*)<sup>308</sup>. Oprócz językowo-kulturowego wyobrażenia wartościowanego neutralno-pozytywnie respondenci nakreślili ujęcie waloryzowane negatywnie (*U kr.*), a w przypadku wypowiedzi na temat *młodego* dodatkowo wyróżniłam sporadyczny brak odpowiedzi (*Br. odp.*). Uzyskane wyniki w przeliczeniu na dane procentowe prezentują kolejno tabele 19. i 20.

Tabela 19

Cechy charakteru, zachowania oraz postawy *typowego* i *idealnego* CHŁOPAKA  
(na przykładzie A) (%)

Modyfikator	Płeć	A I	A PS — <i>m.</i>	A PS — <i>k.</i>	A PS — <i>ml.</i>	A PS — <i>miły</i>	A PS — <i>kol.</i> , <i>tow.</i>	A E	A K — <i>br. u.</i>	U kr.	Razem
<i>Typowy</i>	Ch	9,6	6,8	0,6	5,2	6,1	4,6	3,5	0,2	24,8	61,4
	Dz	5,2	8,1	1,6	7,5	6,4	3,0	2,2	0,2	34,5	68,7
<i>Idealny</i>	Ch	13,2	8,8	4,2	6,5	9,9	4,4	5,2	1,5	2,1	55,8
	Dz	12,7	4,8	9,9	8,9	17,2	2,9	9,4	1,2	0,7	67,7

<sup>308</sup> Dokonany podział na aspekty jest umowny i schematyczny, a więc upraszczający. Na przykład wyróżnione w ramach aspektu etycznego przymioty można zaliczyć również do aspektów psychospołecznych. Mimo niedoskonałości podział wydaje się funkcjonalny. Zob. również: przypis 66.



Tabela 20

Osobowość *MŁODEGO* (na przykładzie A) (%)

Określnik	Płeć	A I	A PS — m.	A PS — k.	A PS — ml.	A PS — miły	A PS — kol., tow.	A E	A K — br. u	U kr.	Br. odp.	Razem
<i>MŁODY</i>	Ch	14,3	17,3	3,7	18,8	20,3	6,8	5,3	0	12,8	0,7	100,0
	Dz	7,2	8,0	12,0	24,6	20,8	5,3	8,5	0	13,1	0,5	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Obraz chłopaka *idealnego* (czyli takiego, jaki powinien być) mieści w sobie więcej elementów językowych wartościowanych pozytywnie i konotujących wartości pozytywne. Konkretyzacje zebrane w ramach pytania o *MŁODEGO*, a przede wszystkim *typowego*, zawierają znaczny odsetek przykładów niosących wyraźnie negatywną ocenę.

Z wypowiedzi ankietowanych wyłania się wyobrażenie CHŁOPAKA posiadającego szereg cech ocenianych korzystnie, należących do sfery *ratio*. Młodzieniec jest więc: *inteligentny, mądry*, poza tym bywa: *bystry, ambitny, pomysłowy, błyskotliwy, wykształcony, uzdolniony w przedmiotach ścisłych, rozważny, spokojny, odpowiedzialny, opanowany, dojrzały i otwarty*. Atrybuty te często wskazywano w odpowiedziach na każde z trzech pytań (*typowy*: Ch — 9,6%, Dz — 5,2%; *idealny*: Ch — 13,2%, Dz — 12,7%; *młody*: Ch — 14,3%, Dz — 7,2%). Cechy tego typu nieco rzadziej podawały starsze dziewczęta, co może oznaczać, że z perspektywy uczennic szkół średnich wymienione walory mogą być bardziej postulatywne niż realne. Taki stan rzeczy dotyczy przede wszystkim językowych dookreśleń *dojrzałości* — te pojawiły się jedynie w werbalizacjach opisujących *idealnego* chłopaka.

Niska była częstotliwość występowania językowych poświadczeń **przymiotów ze sfery etyki** (*typowy*: Ch — 3,5%, Dz — 2,2%; *idealny*: Ch — 5,2%, Dz — 9,4%; *MŁODY*: Ch: — 5,3%, Dz — 8,5%). Chłopak jest czy też powinien być przede wszystkim: *szczerzy i uczciwy*. Rzadziej wskazywano inne określenia niosące pozytywne konotacje, np.: *ma swoje zasady*, powinien przy tym być: *etyczny, honorowy, dotrzymujący słowa, szanujący innych* (w tym *dziewczynę*), *dobry, wierny, stały w uczuciach, oddany, lojalny i wierzący*. Znów tego typu atrybuty częściej lub jedynie pojawiały się w wypowiedziach uczennic o *idealnym* chłopaku — pokazując zatem, „dziewczęcy” („żeński”) punkt widzenia oraz życzeniowość (a więc nie w pełni realność) opisów.

W analizowanych konceptualizacjach CHŁOPAKA pojawiła się pewna grupa tekstów określających wybrane **cechy** zwyczajowo (kulturowo, tradycyjnie) **przypisywane męczyźnie** (*typowy*: Ch — 6,8%, Dz — 8,1%; *idealny*: Ch — 8,8%, Dz — 4,8%; *MŁODY*: Ch — 17,3%, Dz — 8,0%). Przymioty te wyraźniej (częściej) pojawiały się w wypowiedziach starszych ankietowanych, co sugere-



ruje, że z punktu widzenia uczennic i uczniów szkół średnich chłopak rzeczywiście taki jest. W ramy tej podgrupy wliczone były następujące cechy: a) *silny* (psychicznie i fizycznie), *odważny*, *twardy*, *śmiały*, *męski*, b) *małomówny*, *bezpośredni*, *konkretny i konsekwentny w postanowieniach*, *potrafiący poradzić sobie z problemami*, *zaradny*, *praktyczny*, *aktywny w działaniu*, c) *lubi rządzić*, *dominować*, *jest bezwzględny*, *porywczy* (por. konotacje wyrażenia *pan i władca*; syndrom), d) *powinien stawać w obronie dziewczyny*, *dzielny*, *waleczny*, *rycerski*, *potrafi chronić osobę*, *na której mu zależy*, *zapewnia bezpieczeństwo* (syndrom: *waleczny rycerz*, *opiekun*), e) w pojedynczych werbalizacjach starszych uczniów chłopak to *głowa rodziny* (syndrom) — *potrafi zadbać o swoją dziewczynę*, *o jej byt (przyszłościowy)*, *zapewnić rodzinie bądź dziewczynie bezpieczeństwo*. Przypisanie młodemu mężczyźnie tego typu cech wiąże się z kulturowymi wymogami, swoistą presją społeczną: *nie może wymiękać*, *nie pokazuje swoich słabości*, *raczej walczący o miejsce w społecznej hierarchii*. Jak ogólnikowo wyraziła jedna ze starszych uczestniczek badania: *chłopak wykazuje cechy i zainteresowania, które potwierdzają jego męską naturę*. Wypowiedź ta może również eufemistycznie wyrażać to, że chłopak — jak każdy (stereotypowy) mężczyzna — interesuje się kobietami i sferą seksualną (więcej na ten temat w ujęciu krytycznym).

Przeważnie w dziewczęcych konkretyzacjach, zarejestrowanych w ramach dookreślania schematu *MŁODEGO* oraz *idealnego* chłopaka, pewien odsetek wypowiedzi traktował o atrybutach związanych ze sferą emocjonalną, stereotypowo przypisywaną kobiecie, w tym matce (typowy: Ch — 0,6%, Dz — 1,6%; *idealny*: Ch — 4,2%, Dz — 9,9%; *młody*: Ch — 3,7%, Dz — 12,0%). Dane te *explicite* wyrażają nie tyle rzeczywistość percypowaną przez młodych, co głównie dziewczęce pragnienia posiadania przez chłopaka cech właściwych dla *czułego kochanka* (syndrom w profilu *partnera*). Dlatego chłopak powinien być: *czuły*, *uczuciowy*, *romantyczny*, *kochający*, *troskliwy*, *opiekuńczy*, *ciepły*, *potrafiący słuchać*, *wyrozumiały*, *cierpliwy*, *delikatny*, *rozumiejący problemy kobiet*, *wrażliwy*, a nawet *posłuszny*<sup>309</sup>.

W werbalizacjach uzyskanych w ramach wszystkich trzech pytań pojawiała się również inna, związana z obyciem, częściowo życzeniowa, cecha chłopaka — **kulturalność**. Chłopak zatem jest lub powinien być: *miły*, *sympatyczny*, *fajny*, *kulturalny*, *dobrze wychowany*, *uprzejmy*, *grzeczny*, *ułożony*, *porządny*, poza tym: *elegancko zachowuje się przy dziewczynach*, *potrafi przeprosić dziewczynę*, *nie jest* [czy też: *nie powinien być* — M.W.] *wulgarny* i *arogancki*, a także *nie powinien robić laski w bambuko* (typowy: Ch — 6,1%, Dz — 6,4%; *idealny*: Ch — 9,9%, Dz — 17,2%; *młody*: Ch — 20,3%, Dz — 20,8%). Wysoka częstotliwość

<sup>309</sup> Z tym zestawem pozytywnych cech koresponduje również okazjonalnie postulowana przez respondentów (obu płci) szarmanckość *idealnego* chłopaka (kategoria: „miły”): *szarmancki*, *powinien być dżentelmenem*, *powinien odpowiednio odnosić się do kobiet*.

tego typu konceptualizacji może suponować, że z punktu widzenia ankietowanych chłopak rzeczywiście taki jest lub odwrotnie (postulatywność) — sugerować, że takie zachowanie jest, niestety, rzadkie i należałoby to zmienić.

Wskazane atrybuty (kulturalność, posiadanie cech typowo męskich i kobiecych) wpisują się w szeroko rozumiany krąg różnego typu relacji. Zatem w chłopaku są cenione zdolności interpersonalne, nawiązywanie i podtrzymywanie (utrzymywanie) dobrego kontaktu. Dlatego chłopak jest lub powinien być: *koleżeński, towarzyski, pomocny, przyjazny, przyjacielski, rozmowny*, dzięki temu *ma wielu znajomych i potrafi pracować w grupie* (typowy: Ch — 4,6%, Dz — 3,0%; idealny: Ch — 4,4%, Dz — 2,9%; *MŁODY*: Ch — 6,8%, Dz — 5,3%).

Chłopak, zarówno ten wyidealizowany, jak i ten bardziej „realny”, widziany oczyma respondentów posiada pewne **cechy** stereotypowo **przypisane młodzieży** (typowy: Ch — 5,2%, Dz — 7,5%; idealny: Ch — 6,5%, Dz — 8,9%; dodatkowo: *młody*: Ch — 18,8%, Dz — 24,6%). Jest: a) *wesoły, z poczuciem humoru, zabawny, dowcipny, uśmiechnięty, optymistyczny, zadowolony z życia*, b) *zwariowany, szalony, zaskakujący, żądny przygód, nie usiedzi w jednym miejscu, niecierpliwy, ruchliwy, energiczny, beztroski, brawurowy*, c) *imprezowy, rozrywkowy*, d) *wyluzowany, luzacki, luzak*, e) *młody gniewny, zadziorny, to buntownik*. Przywołane konkretyzacje podkreślają przede wszystkim patrzeć na chłopaka w typowych dla młodego wieku kategoriach *homo ludens*, przywiązania do szeroko rozumianej zabawy i radości. Taki stan rzeczy wyraża preferowanie wartości przyjemnościowych. W jednostkowych przykładach pojawiają się również sygnały buntu.

Pojedyncze egzemplifikacje (raczej w odpowiedziach dotyczących idealnego chłopaka) informują o **niestosowaniu lub nienadużywaniu** przez młodzieńca różnego typu **używek**, np.: *bez nałogów, nieprzesadzający z piciem alkoholu, niepalący*; *Idealny chłopak to taki, który nie przychodzi pijany*. Eksplicytnie wyrażany wolicjonalny charakter tych wypowiedzi każe przypuszczać, że wśród młodych (tu reprezentowanych przez badane grupy) problem z tego typu szkodliwymi, społecznie uznawanymi za dozwolone tylko dla dorosłych, praktykami może być częsty.

Wypowiedzi dotyczące cech charakteru, postaw i zachowania konkretyzują **różne wady, złe maniery i naganny sposób bycia** młodego mężczyzny. Ujęcie krytyczne *expressis verbis* zostało uwypuklone w konceptualizacjach opisujących *typowego*, czyli takiego, jakim — w subiektywnym odczuciu piszących — realnie jest chłopak (typowy: Ch — 24,8%, Dz — 34,5%, idealny: Ch — 2,1%, Dz — 0,7%; *młody*: Ch — 12,8%, Dz — 13,1%). Zgodnie z utrwalonym mentalnie, **negatywnie wartościowanym** wyobrażeniem respondentów, CHŁOPAK, m.in.:

- jest (bywa) *głupi, nieinteligentny, bezmyślny*, poza tym: *nie przejmuje się szkołą i nie zdaje sobie sprawy ze swojej przyszłości* (negatywnie wartościowany typ profilu ucznia — *nieambitny, słaby*);

- to *egoista* (syndrom), ponieważ jest: *zadużany w sobie, zapatrzonny w siebie, patrzy przez pryzmat swoich potrzeb* (zob. następny podpunkt) i *myśli tylko o sobie*;
- traktuje dziewczynę przedmiotowo: *jego mózg znajduje się w genitaliach*, dlatego: *myśli tylko o seksie, leci na pierwszą lepszą i traktuje dziewczynę jak zabawkę* (negatywnie wartościowany typ profilu — *zły partner*);
- to *szpaner, cwaniak i pozer* (syndrom): *W towarzystwie gra kozaka i cwaniaka, to cwaniaczek przed kumplami, który popisuje się, lanser, „wylansowany frajer” chodzący na dyskoteki, a nawet: maczór, obecne czasy są wylengarnią lalusiów<sup>310</sup> i szpanerków, m.in. dlatego chłopcy podniecają się swoimi stuningowanymi furami i „wrywają” na to laski.*

Poza tym z uzyskanych danych językowych wyraźnie zarysowuje się profil *chuligana (dresiarza, kibola)*. Zgodnie z tym wyobrażeniem chłopak jest: *wulgarny, źle wychowany, niekulturalny, ordynarny, chamski, przeklinający, bezczelny, arogancki*; poza tym, to: *Wróg policji, przystosowujący się do codzienności, kibic, a także: zwykle bujaka-madafaka z osiedla.*

Niektórzy ankietowani werbalizowali również chłopięcy (chłopacki) **problem z używkami (nałogami)**: *pali papierosy, lubi się napić, nadużywający alkoholu, ćpa, tak samo jak typowa dziewczyna wolą stać i sączyć browara pod sklepem.*

Negatywne elementy pojawiają się w ujęciu zarówno auto-, jak i heterostereotypowym. Dominuje w nich nacechowana stylistycznie leksyka konotująca wyraźnie pejoratywne sensory, w tym ujawniająca wyobrażenie chłopięcego źle pojmowanego „udawania” dorosłego. Pocieszająca jest nieco egoistyczna wypowiedź jednego z uczniów szkół średnich: *Wyjątki też występują (...). Wyjątkiem jestem ja.*

Swoiste zawieszenie „między” dzieckiem a dorosłym — m.in. akcentujące krytykowaną **infantylność** chłopaka — było również językowo wyrażane i negatywnie oceniane, zwłaszcza przez gimnazjalistki: *rozwrzeszczany, rozpuszczony, dziecinny, często niedojrzały*. Takie opisy współtworzą negatywnie wartościowany typ *chłopca*. Jego dziecinność, a raczej niedojrzałość emocjonalną, językowo wyrażają wypowiedzi takie jak: *śmieje się z dziwnych rzeczy, ma dziwny humor, bawią go idiotyczne zachowania, myśli że jest zabawny robiąc głupie rzeczy.*

Językowe dookreślenia cech charakteru i zachowania chłopaka widzianego oczyma ankietowanych oddają całą paletę barw i odcieni przymiotów oraz wad, także postaw godnych zarówno pochwały, jak i nagany. Modyfikatory w znaczący sposób profilowały werbalizowany obraz: „na plus” — „upiększający” wyobrażenie *idealnego* chłopaka, „na minus” obraz *typowego*. Wizerunek dziewczęcy jest pełniejszy (wynika to nie tylko z wielkości mate-

<sup>310</sup> Wypowiedź nawiązuje do profilu chłopaka *metroseksualnego*.

riału), bardziej selektywny, wymagający i krytyczny, co potwierdzają wyniki innych badaczy<sup>311</sup>.

### 4.2.3. Zainteresowania

W konkretyzacjach *typowego* chłopaka wskazania dotyczące zainteresowań okazały się stosunkowo rzadkie, łącznie (Dz i Ch) zostało wyekscerpowanych 99 przykładów (procentowo stanowiących małą część badanego materiału: Ch — 7,7%, Dz — 9,5%). Tego typu egzemplifikacje jednostkowo pojawiały się w odpowiedziach na temat *idealnego* młodego reprezentanta płci męskiej — łącznie zaledwie 26 przykładów (mających symboliczny udział procentowy w badanych grupach: Ch — 1,2%, Dz — 2,0%). Pełniej (szerzej i wyraźniej) udało się odtworzyć wyobrażenie zamiłowań chłopaka z odpowiedzi uzyskanych w ramach pytania o doprecyzowanie schematu *MŁODEGO*: respondenci podali łącznie 391 językowych dookreśleń, stanowiących trzon niniejszego podrozdziału.

Wszystkie zebrane egzemplifikacje sprowadzono do następujących klas deskryptorowych, obrazujących zainteresowania tworzące jeden z komponentów rekonstruowanego wyobrażenia CHŁOPAKA: 1) sport (*Sp.*), 2) muzyka (*Muz.*), 3) komputery i gry komputerowe (*Kom.*), 4) motoryzacja (*Mot.*), 5) nauka (*N.*), 6) spotkania, imprezy (*Sp., im.*), 7) dziewczyny i seks (*Dz. i s.*), 8) filmy (*Fil.*), 9) inne (*In.*). Tabele 21. i 22. procentowo obrazują uzyskane wyniki.

Tabela 21

Zainteresowania *typowego* i *idealnego* CHŁOPAKA (na przykładzie A) (%)

Modyfikator	Płeć	<i>Sp.</i>	<i>Muz.</i>	<i>Kom.</i>	<i>Mot.</i>	<i>N.</i>	<i>Sp., im.</i>	<i>Dz. i s.</i>	<i>Fil.</i>	<i>In.</i>	Razem
<i>Typowy</i>	Ch	3,0	0,2	0,2	0,2	0	1,1	2,0	0,6	0,4	7,7
	Dz	3,0	0,6	1,6	1,5	0,4	0,3	1,5	0	0,6	9,5
<i>Idealny</i>	Ch	0,2	0	0,2	0	0	0	0	0	0,8	1,2
	Dz	0,2	0,2	0	0	0	0	0,2	0	1,4	2,0

Źródło: opracowanie własne.

<sup>311</sup> Zob. B. KURDYBACHA: *Ideal dziewczyny i chłopaka...*, s. 64.

Tabela 22

Zainteresowania MŁODEGO (na przykładzie A) (%)

Określnik	Płeć	Sp.	Muz.	Kom.	Mot.	N.	Sp., im.	Dz. i s.	Fil.	In.	U kr.	Br. O.	Razem
MŁODY	Ch	37,7	10,5	12,3	8,8	10,5	2,6	3,5	1,8	2,6	6,2	3,5	100,0
	Dz	38,3	20,2	6,1	8,7	2,9	6,5	2,9	3,2	5,8	3,6	1,8	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Hobby chłopaka i jego sposoby spędzania wolnego czasu utrwalone w językowo-kulturowych wyobrażeniach młodych respondentek i respondentów skupiają się wokół następujących kręgów tematycznych:

- **sportu** (zwłaszcza *piłki nożnej*, często ćwiczeń na siłowni, rzadziej siatkówki, koszykówki, jednostkowo: *piłki ręcznej*, sztuk walki, pływania, biegów, wspinaczki górskiej, sportów ekstremalnych, jazdy na rowerze, nartach czy snowboardzie); sport przede wszystkim jest uprawiany, rzadziej werbalizowano postawę bierną, czyli oglądanie — syndrom *kibica* (*TS WISŁA*); podkreślana przez respondentki i respondentów (a więc wysoko przez nich wartościowana) postawa aktywna wiąże się ze wspomnianą już chłopięcą troską o silne i dobrze zbudowane, zatem atrakcyjne ciało;
- (szeroko rozumianej) **muzyki** (*heavy metal*, *gra metal/rock na gitarze*, *gra na jaki<ch>ś instrumentach*, *lubi słuchać muzyki*, *słucha hip-hopu*; dodatkowo: *lubi tańczyć lub śpiewać*, *potrafi trochę tańczyć*, *breakdance*);
- **komputerów i gier komputerowych** (w tym: *internet*, *gra na komputerze w gry wojenne i logiczne*);
- **motoryzacji** (w tym: *samochody*, *szybkie auta*, *wyścigi*; *mechanika*);
- **nauki** (werbalizacje rzadsze — głównie w ujęciu autostereotypowym; przykładowe konkretyzacje: *szkoła*, *matematyka*, *matma*, *przedmioty ścisłe*, *nauki ścisłe*, *przyrodnicze*, *humanistyczne*, *lubi geometrie*, *czytanie*, *książki*);
- **imprez i spotkań** (rzadkie konkretyzacje: *imprezy*, *dobra impreza*, *zabawa*, *spotkania z przyjaciółmi*, *wypady z kumplami na miasto*, *poznawanie nowych przyjaciół*).

Konkretyzacje dotyczące innego rodzaju hobby *explicite* zdarzały się rzadziej lub sporadycznie. Wyjątkowo wyrażano chłopięce przywiązanie do relacji damsko-męskich (*randki*, *dziewczyny*, *kobiety*, *seks*) oraz zamiłowanie do świata filmów i telewizji (*filmy*, *kino*, *telewizja*, *seriale!*). Wśród jednostkowych konkretyzacji zainteresowań znalazły się również: *fotografia*, *zwierzęta*, *podróże*, *otaczające środowisko*, *polityka*, *pieniądze* i *moda*.

Respondenci mało kiedy werbalizowali negatywnie waloryzowane wyobrażenie zainteresowań chłopaka, czyli ujęcie krytyczne. Wskazywano wówczas m.in. na chłopięce przywiązanie do alkoholu i innych używek, chuligaństwo, a także lenistwo.

Uzyskane wyniki na temat zainteresowań i sposobów spędzania wolnego czasu chłopaka (*explicite* i/lub *implicite*) potwierdziły dane pojawiające się w ramach rekonstruowanego wyglądu oraz cech charakteru, postaw i zachowań; może jednak nieco mocniej niż wynikało to z danych analizowanych we wcześniejszych podrozdziałach, uwypuklając znaczenie muzyki, motoryzacji, komputerów i nauki.

#### 4.2.4. Inne

W przypadku odpowiedzi, udzielonych na pytania o *typowego* lub *idealnego* chłopaka, w kategorię „Inne” włączone zostały te konkretyzacje, które trudno było jednoznacznie zakwalifikować w ramy: a) wyglądu, b) cech charakteru, postaw i zachowań czy c) zainteresowań. Przedstawiam je osobno. Stanowią niewielki odsetek wypowiedzi. W przypadku językowych dookreśleń *typowego* takie wystąpienia pojawiły się w wypowiedziach dziewcząt i chłopców łącznie 55 razy (Ch — 4,6%, Dz — 5,1%), natomiast *idealnego* 92 razy (Ch — 8,0%, Dz — 5,4%)

Niewielka część respondentów *explicite* wyraziła, że w ich opinii *typowy* chłopak jest: *normalny*, *przeciętny* (zwyczajny i reprezentatywny, czyli taki, jaki jest w rzeczywistości). Konkretyzacje te mogły być:

- neutralne: *normalny*, *jak każdy inny*, *każdy*, *kto jest chłopakiem*, *z którym da się normalnie porozmawiać*;
- (lekko) pejoratywnie nacechowane: *niewybijający się z tłumu*, *niczym nieodznaczający się*, *„średni na jeża”*, *to znaczy nudny i szary*;
- wartościowane pozytywnie, nobilitujące „typowego”, dzięki przyrównaniu go do piszącego: pozytywne cechy respondenta zostały przeniesione na teoretyczny, konkretyzowany konstrukt mentalny: *taki jak ja*, *to ja*.

Ponadto w jednostkowych egzemplifikacjach badań przeciwstawiali się sądom stereotypizującym, wyrażając wprost, że nie ma typowych chłopców czy — generalnie — ludzi, gdyż — jak wyrazili się respondenci — *każdy jest inny*.

W wypowiedziach konkretyzujących *idealnego* chłopaka zwerbalizowano utożsamienie: *idealny to typowy*, np.: *normalny*, *jest sobą*, *jest każdym* [chłopakiem] — w tym również samym piszącym (*to ja*), a jednokrotnie — sympatią piszącej (*to mój CHŁOPAK*). W tym ujęciu typowość została dowartościowana, uznana za coś lepszego<sup>312</sup>.

<sup>312</sup> Nieco paradoksalnie w samych werbalizacjach dotyczących *typowego* przedstawiciela płci męskiej zabrakło obrazu idealizującego *przeciętniaka*: *typowy* (przynajmniej *explicite*) nie został zrównany z *idealnym*.



Dodatkowo w pojedynczych wypowiedziach wyrażono konieczność bycia idealnym (wzorem, przykładem, doskonałym reprezentantem): *taki jak powinien być, musi mieć same dobre cechy charakteru, bez wad, idealny*<sup>313</sup>. Jednak w innych jednostkowych konkretyzacjach badana młodzież przyznała, że *nie ma idealnych ludzi* lub „tylko” *idealnych chłopaków*. Pierwsza teza przełamuje stereotypowy sposób percepcji, druga — poprzez antagonizację płci — go wzmacnia.

Odmienny charakter miała kategoria „Inne”, wyróżniona już w samym ankiętowym poleceniu dotyczącym doprecyzowania schematu *MŁODEGO*. Respondenci mieli wskazać w niej te elementy, które z jakichś powodów nie zostały przez nich zwerbalizowane w ramach odpowiedzi na wcześniejsze pytania (kategorie: wygląd, osobowość, zainteresowania, typowe rekwizyty). Wyróżniłam łącznie 204 „konkretyzacje” (część z nich to, dokładnie, brak odpowiedzi). Zarejestrowane egzemplifikacje zasadniczo nie wnoszą nic nowego, potwierdzają wcześniejsze dane, wnioski i tezy: chłopak m.in. *powinien wiedzieć jak zachować się w każdej sytuacji*, jest *uśmiechnięty*, może przywiązywać (nawet nadmierną) wagę do swojego wyglądu (*opalony jak murzyński pasterz na sawannie*), *lubi uprawiać sport i imprezować*. Pojawiły się również jednostkowe opinie negatywne (np. *niski, zgrywa kozaka*).

\*       \*       \*

W konkretyzacjach autostereotypowych *typowego* i *idealnego* chłopaka alarmująco wysoki jest odsetek braku odpowiedzi (*typowy*: Ch — 10,2%, *idealny*: Ch — 13,2%). Przyczyny takiego stanu rzeczy zwerbalizowali sami piszący, wynikały one przede wszystkim z asekuracji, lęku przed posądzeniem o rzekomy homoseksualizm. Oto przykładowe komentarze zarejestrowane w odpowiedziach dotyczących:

- *typowego*:
  - wśród gimnazjalistów: *nie jestem gejem; Nie wypowiadam się na ten temat ponieważ nie jestem gejem, nie interesuje mnie to jak wyglądają moi kumple;*
  - wśród uczniów szkół średnich: *Nie mam zdania. Nie wiem ponieważ nie gustuję w chłopakach, a już tym bardziej w chłopcach; Nie jestem gejem. ZERO TOLERANCJI;*
- *idealnego*:
  - wśród gimnazjalistów: *Nie jestem gejem i nie zostawiam odpowiedzi związanej z tym pytaniem; nie jestem pedalem więc się nie wypowiadam; Nie wypowiadam się na temat chłopaków; Ja jestem chłopcem i nie będę wyznaczać<sup>314</sup> na ten temat; nie mam pojęcia, interesuję się dziewczynami;*

<sup>313</sup> *Idem per idem.*

<sup>314</sup> Zapewne badany chciał napisać *nie będę się wynurzać*.



- wśród uczniów szkół średnich: *Nie wiem, nie jestem gejem; Nie jestem gejem po raz drugi! ZERO TOLERANCJI po raz drugi!; Jestem heteroseksualny; Nie interesuje się chłopakami; Nie gustuje w chłopakach; NIE JESTEM HOMO!*

Znikomy był z kolei brak odpowiedzi respondentek na pytania o *typowego* i *idealnego* chłopaka<sup>315</sup> (*typowy*: Dz — 1,3%; *idealny*: Dz — 0,2%). Uzyskany wynik procentowy mógł wynikać z myślenia nieszablonowego, chęci przełamywania stereotypowych obrazów. Świadczy o tym uwaga jednej ze starszych uczennic na temat *typowych* dziewczyny i chłopaka: *Nie potrafię określić schematycznie tak dużej liczby osób, które różnią się charakterem, wyglądem.*

### 4.3. Podsumowanie: schemat stereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie A)

Zdaję sobie sprawę, że badania ankietowe nie upoważniają mnie do wysuwania wniosków nazbyt uogólniających. Zdobyte przeze mnie wyniki były zdeterminowane m.in. sposobem formułowania pytań, nie zawsze wystarczającą motywacją do odpowiedzi na nie (czy też podjęcia próby odpowiedzi), środowiskiem i wiekiem badanych (13—20-latkowie). Jestem świadoma tego, że ankieta przynosi informacje o wartościach deklarowanych (a nieprzeżywanych) i może mieć znaczenie sondażowe. By móc zweryfikować otrzymany wizerunek CHŁOPAKA, należy poszerzyć rekonstrukcję o analizę spontanicznych wypowiedzi ciągłych oraz obserwację relacji i zachowań młodzieży<sup>316</sup>. Jednak mimo wybiórczości i niedostatków wykorzystanej metody oraz zebranych wypowiedzi, warto zastanowić się nad uzyskanymi wynikami, tworzącymi (ograniczone czasem, formą badania i wybranym środowiskiem respondentów) rekonstruowane stereotypowe wyobrażenie (a raczej wyobrażenia) CHŁOPAKA.

Schemat 4. — *Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie A)* — podsumowuje odtworzony z danych eksperymentalnych językowo-kulturowy wizerunek zarysowany z perspektywy młodzieży, która została objęta badaniem.

<sup>315</sup> Dziewczęta nie unikały również tak często odpowiedzi na pytanie o *idealną* i *typową* dziewczynę, co sugeruje, że kulturowo nie są tak mocno obciążone możliwością bycia posądzoną o preferencje homoseksualne.

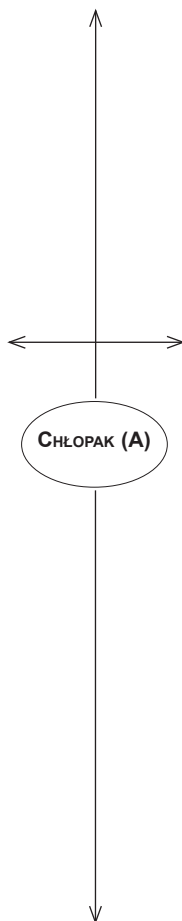
<sup>316</sup> By pełniej zbadać zagadnienia związane ze stereotypami, należałoby przyjąć stanowisko holistyczne i przeprowadzić studia interdyscyplinarne (z udziałem socjologów, pedagogów, kulturoznawców, lingwistów i dydaktyków). Wydaje się to jednak zadaniem (częściowo) utopijnym, gdyż trudno jest przeprowadzić badania omnitemporalne i w pełni ogólnonarodowe (zob. R. TOKARSKI: *Światy za słowami...*, s. 321).

## Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie A)

Ma odpowiedni **wiek** i odpowiednio się go nazywa. **Definicja CHŁOPAKA**: osoba młoda, dorastająca (*już nie chłopiec, jeszcze nie mężczyzna*), jest między 10. a 25. (ewentualnie 30.) rokiem życia; jest starszy od **chłopca** – (małego) dziecka płci męskiej, w wieku od urodzenia do (maksimum) 13. roku życia. Chłopak inaczej określany jest jako *koleś (kolega, kumpel)* lub *facet*.

Ma odpowiedni **wygląd**:

- wartościowany **pozytywnie**, jest: przystojny, ładny, zadbany, czysty i schludny (syndrom czł. metroseksualnego), wysoki, wysportowany, dobrze zbudowany;
- wartościowany **negatywnie**: jest brzydki, nie dba o siebie;
- wartościowany **neutralnie**, jest normalny;
- **uwarunkowany kulturowo**: ma krótkie włosy (bywa, że używa żelu); fryzura, ubiór, typowe przedmioty krystalizują odpowiednie syndromy i profile: a) metroseksualny (zadbany i elegancki), b) sportowiec (tu cechy bazowe, ale też: „odłamek” syndromu – raper, negatywnie wartościowany profil chuligana, dresiarza, kibola; „odłamek” syndromu – motocyklista; syndrom metalowca, przeciwniaka, modowego ignoranta); typowe atrybuty to: telefon komórkowy, mp3, portfel (może mieć papierosy).



Ma odpowiednie **cechy charakteru, zachowanie, postawy**:

- wartościowane **pozytywnie**, jest: inteligentny, mądry, poza tym ambitny, wykształcony, uzdolniony w przedmiotach ścisłych, poważny, spokojny, odpowiedzialny, dojrzały i otwarty; aspekty intelektualne; szczery, uczciwy, szanujący innych (a. etyczne); silny, odważny, mało mówny, konkretny, lubi rządzić (cechy przypisane mężczyźnie); czuły, wrażliwy, delikatny, opiekuńczy (syndrom czułego kochanka; też cechy przypisane kobiecie); kulturalny, miły, porządny, koleżeński, towarzyski, pomocny; ma cechy typowe dla młodych (wesoły, z poczuciem humoru, zwariowany, wyluzowany i in.); poza tym nie stosuje używek lub stosuje je w umiarkowanych ilościach (aspekt kulturowy).
- wartościowane **negatywnie**, jest: głupi, źle się uczy (typ profilu *ucznia*); to egoista, traktuje dziewczynę przedmiotowo (typ profilu *partnera*), to szpaner, cwaniak i pozer (syndrom), chuligan (*dresiarz, kibol*; profil); w nadmiarze stosuje używki; może być zbyt infantylny, niedojrzały (negatywnie wartościowany typ *chłopca*).

Ma odpowiednie **zainteresowania**; lubi przede wszystkim sport (zwłaszcza piłkę nożną), poza tym interesuje się muzyką, komputerami i grami komputerowymi, trochę motoryzacją i nauką (to ostatnie raczej tylko w jego opinii); rzadko werbalizowano przywiązanie do spotkań, imprez, płci przeciwnej i kontaktów seksualnych czy świata filmów i telewizji. Chłopak może posiadać też inne, bardziej zindywidualizowane hobby.

## Zakończenie

Celem opracowania było odtworzenie językowo-kulturowego stereotypu CHŁOPAKA w wypowiedziach młodzieży. Odwoływałam się do kategorii operacyjnych wypracowanych na gruncie JOS, pomocniczo wykorzystując zasady badań pedagogicznych.

Zarysowany na podstawie danych słownikowych (i paremiologicznych) tradycyjny — zgodny z konserwatyzmem językowym<sup>317</sup> — obraz młodzieńca stanowił podłoże właściwej części badań. Na podstawie wypowiedzi młodzieży starałam się możliwie dogłębnie przedstawić stereotypowe wyobrażenie CHŁOPAKA. Bazę materiałową współtworzyły dane językowe wyekscerpowane z tekstów (listowych, starszych: z lat 1979—1980<sup>318</sup> i nowszych: z lat 2009—2011) oraz ankiet (z 2010 r.). Porównanie konceptualizacji pochodzących z różnych okresów i typów badań pokazało ciągłość pewnych elementów stereotypu oraz zmianę i modyfikowanie pozostałych. Modyfikacje wizerunku CHŁOPAKA wiążą się z przyjętym odpowiednim profilowaniem, w tym wyłaniającymi się syndromami. Zatem w przypadku analizowanego materiału zmiany dotyczyły nie tyle ogólnych cech jądrowych, co konotacji nieco słabszych, nadbudowanych — uwarunkowanych przede wszystkim czasowo. Na uzyskany obraz, co oczywiste, wpływ miał subiektywny „dziewczęcy” i/lub „chłopięcy” punkt widzenia.

**Chłopak to młoda, dorastająca osoba płci męskiej** (*już nie chłopiec, jeszcze nie mężczyzna*), **między 10. a 25. rokiem życia**. Inne określenia to: *kolega, kumpel, koleś czy facet*. Jest starszy od *chłopca*. Ma odpowiedni wygląd, zdeterminowany przez czynniki biologiczne i kulturowe. Jest *wysoki, dobrze zbudowany*, powinien być *zadbany*. Ma *krótkie włosy*, nosi odpowiednie, często sportowe, ubranie (doprecyzowane w nowszych wypowiedziach ankietowych: *bluza, spodnie, najczęściej dżinsy*, a także *czapka z daszkiem*). Bardziej niż wygląd cennie

---

<sup>317</sup> J. ANUSIEWICZ: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995, s. 58.

<sup>318</sup> Obraz z końca okresu PRL dodatkowo został poszerzony o wypowiedzi uczniów cytowane przez Leona Niebrzydowskiego (L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu...*).

są: charakter, zachowanie i postawy. Młody mężczyzna jest (powinien być): *fajny*, czyli *miły, kulturalny, towarzyski, koleżeński, inteligentny, szczery* i mający *poczucie humoru*. Może być *nieśmiały* i *dziecinny*, co szczególnie przeszkadza dziewczynie. Może posiadać wybrane cechy męskie, rzadko kobiece (przypisywane wyidealizowanemu czułemu partnerowi). Ważna jest dla niego grupa rówieśnicza i relacje damsko-męskie, ale afekty mogą szybko mijać. Chłopak uczy się. Ma różne zainteresowania, głównie jednak ważny jest dla niego sport, lubi też m.in. muzykę oraz nauki ścisłe, a w nowszym ujęciu spędza również dużo czasu przed komputerem. Przywołany opis współtworzy **bazę** stereotypu.

W nowszym obrazie zarysowanym z badań eksperymentalnych doprecyzowany jest m.in. wygląd, w tym kulturowo uwarunkowane przedmioty, które posiada. W wariancie ogólnym to *telefon komórkowy* (jednostkowo określony jako *komóra-szpaniura*), *mp3* i *portfel*. Fryzura inna niż wskazana w bazie stereotypu, a przede wszystkim odmienne ubrania i dodatkowe rekwizyty, determinują odpowiednie syndromy (*zadbanego eleganta/metrosekualnego/metalowca/motocyklisty/modowego ignoranta* itp.) oraz jeden (częściej pojawiający się) profil — *chuligana (dresiarza, kibola)*.

Część nowszych „listowych” danych dotyczących aparycji współtworzy wizerunek chłopaka *nieatrakcyjnego*: jest on *brzydki*, niewysportowany. Poza tym (zgodnie z POP) ma problemy zdrowotne, które mają wpływ na wygląd. W opinii dziewczyny chłopak miewa problemy z higieną osobistą i odpowiednim ubiorem. Ponadto (w ujęciu autostereotypowym) może czuć się osamotniony i przeżywać stany depresyjne.

Z nadesłanych listów wyłaniają się kolejne profile CHŁOPAKA: *kolega*, *uczeń* i *partner*. Ich refleksy widoczne były również w danych słownikowych i ankietowych.

Konkretyzacje *kolegi* z nowszych danych tekstowych (listowych) podkreślają rozszerzenie znaczenia tej nazwy i związane z tym odpowiednie wartościowanie. *Kolega* to z jednej strony osoba, z którą młodzi się *przyjaźnią* i której *ufają*, z drugiej zaś — ktoś, komu również można przypisać szereg cech negatywnych. Zgodnie z językowo-kulturową interpretacją ankietowanych użytkowników języka nazwa ta stosowana jest nie tylko w znaczeniu słownikowym jako „(lubiany) towarzysz zabaw, pracy”, ale również jako „osoba, rówieśnik znany chłopakowi/dziewczynie” (wartościowanie neutralne, brak konieczności silniejszej poufałości). Taki sposób definiowania *kolegi* wpisuje w jego ramy znaczeniowe także negatywnie oceniany wizerunek *szkolnego terrorysty* (syndrom) — osoby, która *dokucza (dreczy)* innym uczniom (syndrom *ofiary*).

Chłopak może być odpowiednio wartościowanym *uczniem* — *dobrym* (ma dobre oceny, chce dalej się uczyć) lub *złym* (ma złe oceny, nie lubi szkoły i nauczycieli, może *w celach szkolnych* wykorzystywać dziewczynę). Uczniowi respondenci przypisali typowe przedmioty: *długopis, książki, plecak* lub *torbę przez ramię*.

Najszerzej — co zrozumiałe — zostały zarysowane językowo-kulturowe obrazy chłopaka w roli *partnera*. Po pierwsze: ujawnił się syndrom osoby niebędącej w związku (*singla*), z czym wiąże się postawa *aktywności/pasywności*. Po wtóre: relacje damsko-męskie łączą się z *zakochaniem* (*kochaniem*). Tekstowe (listowe) konceptualizacje ujawniają, że chłopak kocha swoją sympatię, choć uczucie może okazać się krótkotrwałe. W profilu *partnera* można wyróżnić syndrom *kochanka*. Widoczna jest zasadnicza różnica w treściach opisywanych w starszych i nowszych listach. Szczególnie jest ona widoczna w ujęciu autostereotypowym: dane wyekscerpowane z F rysują portret grzecznego i niewinnego partnera, a dane uzyskane z nowszej prasy raczej osoby poszukującej i w różny sposób doświadczającej cielesności. Po trzecie: w heterostereotypie opisy związków tworzą pejoratywnie wartościowane obrazy *złego partnera*, jest m.in. *egoistą*, który instrumentalnie traktuje dziewczynę, *zdradza ją*, i, ostatecznie, *zrywa*.

Młodzi ludzie okazali się krytycznymi obserwatorami rzeczywistości poza językowej, w tym samych siebie. Stąd w rekonstruowanych stereotypowych wyobrażeniach CHŁOPAKA, oprócz elementów pozytywnie i neutralnie wartościowanych, pojawiły się wyraźne sygnały funkcjonowania negatywnie ocenianego **antywzoru** (nie tylko we wspomnianej relacji z *partnerką*). Elementy pejoratywne częściej i wyraźniej werbalizowane były w heterostereotypie, co wydaje się zjawiskiem typowym. W obraz CHŁOPAKA kulturowo wpisane są: agresja i łobuzerstwo oraz stosowanie używek. Zachowania tego typu mogą być przejawem źle pojętej dorosłości. Wyraźnym świadectwem funkcjonowania w języku i mentalności młodzieży ujęcia krytycznego jest skonkretyzowany na podstawie danych ankietowych profil *chuligana* (*kibola*, *dresiarza*) oraz syndrom *cwaniaka* i *pozera* (odnotowany także w nowszych danych listowych). Większa jest kulturowa tolerancja zachowania niegodnego chłopaka niż dziewczyny, co powoduje, że częściej może być również akceptowane jego nieuctwo i ignorancja w zakresie szkoły (listowy profil *słabego ucznia*).

Językowo-kulturowy portret współczesny (nowszy, z lat 2009—2011) jest bardziej „skomercjalizowany”, „egalitarny” i „metroseksualny”. Z pewnością świat wartości młodych z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku oraz młodych z początku XXI wieku jest odmienny, ponieważ inne są realia, ale również lansowane postawy, także w świecie dorosłych. Starszy wizerunek charakteryzuje się większym przywiązaniem do wartości tradycyjnie uznawanych za ważne.

Zdaję sobie sprawę, że odtworzony językowo-kulturowy stereotyp CHŁOPAKA nie daje pełnego obrazu badanych obiektów. Warto zarysowane wyobrażenie uczynić punktem wyjścia dla dalszych badań i poszerzyć je o krąg werbalizacji uzyskanych dzięki analizom innego typu danych językowych, m.in. z tekstów takich jak: wypracowania, pamiętniki czy blogi pisane przez młodzież. Poza tym korzystne byłoby zderzenie przedstawionego obrazu z wizerunkiem CHŁOPAKA widzianym i językowo dookreślanym przez innych, np. dorosłych i dzieci. Moż-

liwości poszerzeń jest wiele: w przypadku portretu kreowanego przez dorosłych można ograniczać się do dyskursu potocznego, ale można też rozszerzyć badania o teksty z różnych odmian stylowych języka, w tym zanalizować wizerunki lansowane w komunikatach reklamowych, zróżnicowanych ideologicznie tekstach feministycznych, lewicowych, prawicowych i in. Tego typu „rozszerzenia” to już jednak temat na inne całościowe opracowania.

Na koniec warto zastanowić się nad tym, jaki może być obraz CHŁOPAKA, czy szerzej: MŁODYCH (DZIEWCZYNY i CHŁOPAKA), za kolejne trzydzieści lat. Zgodnie z tezą Zbigniewa Lwa-Starowicza oraz Agnieszki Fijałkowskiej-Grabowieckiej wiek XXI będzie wiekiem dominującego uniseksu, w którym, oprócz zrozumiałych różnic fizjologicznych, nie będą występowały znaczące różnice płciowe, co oznacza kulturowe wytworzenie się jednej płci psychicznej<sup>319</sup>. Zdają się to potwierdzać badacze różnych dyscyplin<sup>320</sup>. Niewątpliwie opisane zjawisko znajdzie odzwierciedlenie w języku.

---

<sup>319</sup> A. RUSINEK, K. ŻYŚKO: *Rodzaj gramatyczny w języku a płeć adresata*. W: *Oblicza płci. Język — kultura — edukacja...*, s. 126. Por. też mit Androgyne: K. TERMIŃSKA: *Androgynia we współczesnej polszczyźnie*. W: „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku...*, s. 31—43; D. GRABIEC: *Androgynia jako dążenie do zjednoczenia natury ludzkiej. Androgyniczna wizja człowieka w micie Arystofanesa i tekstach judeochrześcijańskich*. W: *Gender w języku, kulturze...*, s. 93—104.

<sup>320</sup> M. KARWATOWSKA: *Twardy i niezależny...*, s. 138; B. KURDYBACHA: *Ideal dziewczyny i chłopaka...*

## Wykaz skrótów

### A. Słowniki i źródła paremiologiczne

- PSWP — *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Red. H. ZGÓŁKOWA. T. 1—50. Poznań 1994—2005.
- DSS — NAGÓRKO A., ŁAZIŃSKI M., BURKHARDT H.: *Dystynktywny słownik synonimów*. Kraków 2004.
- TSNP — CHACIŃSKI B.: *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków 2007.
- WYPAS — CHACIŃSKI B.: *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków 2003.
- H-HS — FLICIŃSKI P., WÓJTOWICZ S.: *Hip-hop słownik*. Warszawa 2008.
- NKPiWPP — *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*. Red. J. KRZYŻANOWSKI. T. 1—4. Warszawa 1969—1978.
- ISJP — *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. BAŃKO. T. 1—2. Warszawa 2000.
- USJP — *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. DUBISZ. T. 1—4. Warszawa 2003.
- MS — *Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, <http://www.miejski.pl/> [dostęp: 11.08.2015].

### B. Czasopisma

— F: „Filipinka”

#### POP:

— B: „Bravo”

— P: „Popcorn”

— T: „Twist”

#### POL:

— VG: „Viktor Gimnazjalista”

— C: „Cogito”



## Wykaz tabel, schematów i rysunków

- Tabela 1. Wykaz listowych działów pism (POP i POL)
- Tabela 2. Liczba listów F, POP i POL z uwzględnieniem płci autorów
- Tabela 3. Podstawa obliczeń (100%) podkategorii „Nazwy i sposoby określania” w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)
- Tabela 4. Podstawa obliczeń (100%) podkategorii „Opis” w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)
- Tabela 5. Zestawienie ogólne: nazwy i sposoby określania CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)
- Tabela 6. Nazwy i sposoby określania CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL) (%)
- Tabela 7. Opis CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)
- Tabela 8. Profil *partnera* w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP, POL) (%)
- Tabela 9. Całościowe zestawienie liczbowe: stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie A)
- Tabela 10. Definicje *chłopaka* — hiperonimy i hiponimy (na przykładzie A) (%)
- Tabela 11. Definicje *chłopca* — hiperonimy i hiponimy (na przykładzie A) (%)
- Tabela 12. Synonimy *chłopaka* i *chłopca* (na przykładzie A) (%)
- Tabela 13. Zestawienie całościowe. Stereotyp CHŁOPAKA: *typowy* (na przykładzie A)
- Tabela 14. Zestawienie całościowe. Stereotyp CHŁOPAKA: *idealny* (na przykładzie A)
- Tabela 15. Zestawienie całościowe. Doprecyzowanie schematu *MŁODEGO* (na przykładzie A)
- Tabela 16. Wygląd CHŁOPAKA *typowego* i *idealnego* (na przykładzie A) (%)
- Tabela 17. Wygląd *młodego* (na przykładzie A) (%)
- Tabela 18. Typowe rekwizyty *młodego* (na przykładzie A) (%)
- Tabela 19. Cechy charakteru, zachowania oraz postawy *typowego* i *idealnego* CHŁOPAKA (na przykładzie A) (%)
- Tabela 20. Osobowość *MŁODEGO* (na przykładzie A) (%)
- Tabela 21. Zainteresowania *typowego* i *idealnego* CHŁOPAKA (na przykładzie A) (%)
- Tabela 22. Zainteresowania *MŁODEGO* (na przykładzie A) (%)

Schemat 1. Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie S)

Schemat 2. Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)

Schemat 3. Profile w stereotypie CHŁOPAKA (na przykładzie F, POP i POL)

Schemat 4. Stereotyp CHŁOPAKA (na przykładzie A)

Rysunek 1. Doprecyzowanie schematu *MŁODEGO/MŁODEJ*

Rysunek 2. Wizualizacje schematu *MŁODEGO*

## Bibliografia

- 350 lat prasy polskiej. Red. M. JABŁONOWSKI, U. JAKUBOWSKA, D. KUŹMINA, M. TOBERA. Warszawa 2012.
- ADAMEK-ANDRZEJEWSKA O.: *Stereotyp mężczyzny w języku i świadomości młodzieży licealnej*. W: *Język — styl — gatunek. Katowickie spotkania doktorantów*. Red. M. KITA. Katowice 2009.
- ANTOSIAK A.: *Obraz wolności w czasopiśmie młodzieżowym „Bravo Girl!”*. W: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2003.
- ANUSIEWICZ J.: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1995.
- ARCIMOWICZ K.: *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda — fałsz — stereotyp*. Gdańsk 2003.
- ARCIMOWICZ K.: *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*. W: *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Red. M. FUSZARA. Warszawa 2008.
- ARCIMOWICZ K.: *Wzory współczesnej kultury: wizerunki kobiet i mężczyzn w reklamie telewizyjnej*. W: *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*. Red. A. KOTUSIEWICZ. Białystok 2004.
- BADINTER E.: *XY — tożsamość mężczyzny*. Warszawa 1993.
- BAJKA Z.: *Kapitał zagraniczny w polskich mediach*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1994, nr 1—2.
- BAJKA Z.: *Kapitał zagraniczny w polskiej prasie — lata dziewięćdziesiąte*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1998, nr 1—2.
- BĄŁOWSKI M.: *Obraz mężczyzny i kobiety w utworach K.K. Baczyńskiego*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- BANCERZ M.: *Dziewczyny widzą siebie inaczej*. „Polonistyka” 2001, nr 8.
- BARTMIŃSKI J.: *Czy „językowy” jest tylko stereotyp „formalny”? (W odpowiedzi Profesora Świetłanie Tolstojowej)*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- BARTMIŃSKI J.: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- BARTMIŃSKI J.: *Nasi sąsiedzi w oczach studentów*. W: *Narody i stereotypy*. Red. T. WALAS. Kraków 1995.

- BARTMIŃSKI J.: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu „matki”*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- BARTMIŃSKI J.: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1990.
- BARTMIŃSKI J.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. W: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*. T. 3. Red. M. BADAJ, D. RYTEL. Katowice 1985.
- BARTMIŃSKI J.: *Stereotypy mieszkają w języku*. *Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007.
- BARTMIŃSKI J., LAPPO I., MAJER-BARANOWSKA U.: *Stereotyp Rosjanina i jego profilowanie we współczesnej polszczyźnie*. „Etnolingwistyka” 2002, nr 14.
- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA S.: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1998.
- BARTMIŃSKI J., PANASIUK J.: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001.
- BARTMIŃSKI J., TOKARSKI R.: *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993.
- BEREND M., KAPROŃ-CHARZYŃSKA I.: *Wzorzec męskości w neologizmach współczesnej polszczyzny*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.
- BETLEJA M., BARTELSKA A.: „Filipinka” i nie tylko. Wywiad z Laurą Bakalarską. „Pinezka.pl — magazyn z domieszką absurdu”, 2006, marzec, <http://www.pinezka.pl/content/view/1975/210/> [dostęp: 15.06.2015].
- BIELIŃSKA-GARDZIEL I.: *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*. Warszawa 2009.
- BILAS E., SUJKOWSKA K.: *Oczami kobiet o kobiecych scenach (na przykładzie wybranych powieści G. Zapolskiej i Z. Nałkowskiej)*. „Język Artystyczny”. T. 12. *Literatura kobiet, literatura kobieca, kobiecość w literaturze*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2003.
- BIRCH A., MALIM T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa 1995.
- BŁUSZKOWSKI J.: *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. Warszawa 2003.
- BOBROWSKA E.: *Nowe pisma młodzieżowe a wychowanie*. W: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Red. F. ADAMSKI. Kraków 1999.
- BOBROWSKI I.: *Modele gramatyczne a równość płci. Problemy rzeczywiste i pozorne*. W: *Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.
- BOROWICZ R.: *Współczesna młodzież — pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności. Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. Red. K. PRZYSZCZYPKOWSKI, A. ZANDECKI. Poznań 1996.
- BRZOZOWSKA D.: *Terminy „feminizm”, „seksizm”, „gender” we współczesnym języku polskim*. „Język Polski” 2003, T. LXXXIII, z. 4—5.
- BUCZKOWSKI A.: *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*. W: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem: rozważania o płci w kulturze*. Red. J. BRACH-CZAINA. Białystok 1997.
- CHLEBDA W.: *Frazematyka*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001.

- CHLEBDA W.: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- CHLEWIŃSKI Z.: *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. „Kolokwia Psychologiczne”. T. 1. *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. CHLEWIŃSKI, I. KURCZ. Warszawa 1992.
- CHYBICKA A., KOSAKOWSKA-BEREZECKA N.: *Kilka słów od redaktorek niniejszej publikacji....W: Między płcią a rodzajem — teorie, badania, aplikacje*. Red. A. CHYBICKA, N. KOSAKOWSKA-BEREZECKA. Kraków 2010.
- CURRENT C.M., RENZETTI D.J.: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Warszawa 2008.
- CZARNECKA K.: *Piszę do was, ponieważ mam pewne wątpliwości... List do redakcji jako forma poszukiwania rozmówcy (na przykładzie czasopisma „Miłujcie się!”)*. W: *Retoryka codzienności. Zwyczaje językowe współczesnych Polaków*. Red. M. MARCIANIK. Warszawa 2006.
- CZARNECKI K.M.: *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka: dla studentów pedagogiki wyższych szkół zawodowych*. Sosnowiec 2007.
- DĄBROWSKA A.: *Sposoby określania trudnych sytuacji życiowych w dziewczęcych listach do czasopism młodzieżowych*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- DĄBROWSKA-CENDROWSKA O.: „Bravo”, „Dziewczyna” i „Fun Club” — czyli sposób na młodzież. *Magazyny młodzieżowe niemieckich koncernów na polskim rynku w latach 1989—2008*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2009, nr 1—2, Kraków.
- DIJK T.A., VAN: *Dyskurs polityczny i ideologia*. „Etnolingwistyka” 2003, nr 15.
- DRWAŁ A.: *Była sobie „Filipinka”*. „Pinezka.pl — magazyn z domieszką absurdu”, 2006, lipiec. <http://www.pinezka.pl/content/view/2153/210/> [dostęp: 15.06.2015].
- EICHELBERGER W.: *Dlaczego chłopcom bywa trudno*. „Zwierciadło” 2003, nr 10.
- EICHELBERGER W.: *Gdzie się podział mężczyzna*. „Więź” 2003, nr 7.
- EVANS V.: *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 2009.
- FIRKOWSKA-MANKIEWICZ A.: *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*. W: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. TITKOW, H. DOMAŃSKI. Warszawa 1995.
- FORWARD S.: *Toksyczni rodzice*. Warszawa 2006.
- FROMM E.: *Mieć czy być?*. Poznań 1999.
- GOSTKOWSKI Z.: *Teoria stereotypu i poglądy na opinię publiczną Waltera Lippmanna*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1959, T. 5.
- GRABIEC D.: *Androgynia jako dążenie do zjednoczenia natury ludzkiej. Androgyniczna wizja człowieka w micie Arystofanesa i tekstach judeochrześcijańskich*. W: *Gender w języku, kulturze i literaturze*. Red. J. ARABSKI, A. ŁYDA, J. ZIĘBEK. Katowice 2013.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1990.
- HABRAJSKA G.: *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniu językowego obrazu świata*. „Język a Kultura”. T. 13. *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000.

- HABRAJSKA G.: *Prototyp — stereotyp — metafora*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- HABRAJSKA G.: *Stereotyp w komunikacji*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1.
- HANDKE K.: *Język a determinanty płci*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- HANDKE K.: *Socjologia języka*. Warszawa 2008.
- HANDKE K.: *Styl kobiecy we współczesnej polszczyźnie kolokwialnej*. „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”. T. XXVI. Warszawa 1990.
- HARWAS-NAPIERAŁA B.: *Kształtowanie się tożsamości płciowej: niektóre rodzinne uwarunkowania*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 4.
- HAS-TOKARZ A.: *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. MYRDIK, M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006.
- JAROWIECKI J.: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*. Cz. 1. 1918—1945. Kraków 1990.
- JAROWIECKI J.: *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*. Kraków 1997.
- JAROWIECKI J.: *Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989—1995*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, I. SOCHA. Katowice 1999.
- JARZĘBOWSKI T.: *Liga prasowa*. „Press” 1999, nr 6.
- JASIONEK K.: *Młodzi wiedzą lepiej*. „Press. Magazyn Ekstra” 2006, nr 7.
- JĘDRZEJKO E.: *„Gdzie te chłopcy?”*. *Męczyzna w języku i tekstach kultury masowej*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATSSON. Sztokholm 2003.
- JĘDRZEJKO E.: *Mężczyźni w oczach kobiet: szkic do portretu. (Polska proza kobieca wobec językowo-kulturowego stereotypu mężczyzny)*. „Język Artystyczny”. T. 12. *Literatura kobiet, literatura kobieca, kobiecość w literaturze*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2003.
- Język — wartości — polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2006.
- „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- KAJTOCH W.: *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*. T. 1—2. Kraków 2008.
- KALBARCZYK R.: *Czytelnictwo prasy wśród młodzieży*. Warszawa 1984.
- Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. ŚLANY, B. KOWALSKA, M. ŚLUSARCZYK. Kraków 2011.
- KAPISZEWSKI A.: *Stereotypy Amerykanów polskiego pochodzenia*. Wrocław 1978.
- KAPROŃ-CHARZYŃSKA I.: *O nazwach żeńskich typu „kobieciara”, „samochodziara” w komunikacji internetowej*. W: *Wokół znaczeń i słów*. T. 4. *Słotwórstwo a media. Materiały IV konferencji językoznawczej poświęconej pamięci profesora Bogusława Krei*. Red. E. BĄDYDA, J. MAĆKIEWICZ, E. ROGOWSKA-CYBULSKA. Gdańsk 2011.
- KARKOWSKA M., SKALSKI T.: *Kultura — socjalizacja — tożsamość*. Kraków 2010.
- KARWATOWSKA M.: *„Gazetowa” dziewczyna. Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopismach młodzieżowych*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przy-*

- zwolenie czy autentyczny dialog. Red. B. MYRDZIK, M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006.
- KARWATOWSKA M.: *Kreowanie obrazu chłopaka w czasopismach młodzieżowych (na materiale „Twista” i „Dziewczyny”)*. W: *Kreowanie światów w języku mediów*. Red. P. NOWAK, P. TOKARSKI. Lublin 2007.
- KARWATOWSKA M.: *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*. Lublin 2001.
- KARWATOWSKA M.: *Twardy i niezależny czy nieśmiały i uczuciowy? Wizerunek mężczyzny w tekstach ogłoszeń towarzysko-matrymonialnych*. W: *Płeć języka — język płci*. Red. J. ARABSKI, J. ZIĘBKA-BIAŁOŻNY. Katowice 2010.
- KARWATOWSKA M.: *Uległa, podporządkowana i piękna, czyli stereotyp kobiety dawniej i dziś*. W: *Dialog kultur w edukacji*. Red. B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2009.
- KARWATOWSKA M., SZPYRA-KOZŁOWSKA J.: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005.
- KASCHAK E.: *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*. Gdańsk 2001.
- KĄS J.: *Kulturowy stereotyp mężczyzny i kobiety w środowisku wiejskim. Na materiale gwar orawskich*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- KĘPA-FIGURA D., NOWAK P.: *Językowy obraz świata a medialny obraz świata*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2006, nr 1—2.
- KLESZCZOWA K.: *Zbiory różnorodnjawowe a problem genezy rodzaju męskoosobowego*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- KŁOCH Z.: *Język i płeć. Różne podejścia badawcze*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1.
- KLUBA A.: *Męski i kobiecy „światopogląd” — style konwersacyjne a płeć*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, R. NYCZ. Lublin 2004.
- Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Red. B. WOJCISZKE. Gdańsk 2002.
- KOFTA M., JASIŃSKA-KANIA A.: *Wstęp. Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*. W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Red. M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 2001.
- KOŁODZIEJ J.: *Dobro, zło i inne wartości w czasopismach młodzieżowych*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 1—2.
- KOŁODZIEJEK E.: *Człowiek i świat w języku subkultur*. Szczecin 2005.
- KOPCIEWICZ L.: *Gender i wczesna edukacja — obszary poszukiwań szkoły wolnej od dyskryminacji*. W: *Edukacja małego dziecka. Refleksje, problemy, doświadczenia*. Red. A. NOWAK-ŁOJEWSKA, A. OLCZAK, A. SOROKA-FIEDORCZUK. Zielona Góra 2009.
- KOPCIEWICZ L.: *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Gdańsk 2005.
- KOWALCZYK I.: *Od ołowianego żołnierzyka do polskiego „toy art”*. W: *Matki-Polki, Chłopcy i Cyborgi... Sztuka i feminizm w Polsce*. Red. I. KOWALCZYK. Poznań 2010.



- KRAJEWSKA A.: *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*. W: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. B. ŁACIAK. Warszawa 2003.
- KRZAKLEWSKA E.: *Wzory wchodzenia w dorosłość z perspektywy genderowej*. W: *Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. ŚLANY, B. KOWALSKA, M. ŚLUSARCZYK. Kraków 2011.
- KRZYŻANOWSKI P.: *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993.
- KURCZ I.: *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*. „Kolokwia Psychologiczne”. T. 1. *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. CHLEWIŃSKI, I. KURCZ. Warszawa 1992.
- KURCZ I.: *Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice*. W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Red. M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 2001.
- KURCZ I.: *Zmienność i nieuchronność stereotypów. Studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*. Warszawa 1994.
- KURDYBACHA B.: *Ideal dziewczyny i chłopaka — rola stereotypów w młodzieżowych związkach uczuciowych*. W: *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*. Red. M. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA. Łódź 2006.
- KURYŁO E., URBAN K.: *Zróżnicowanie języka kobiet i mężczyzn w świadomości współczesnych Polaków*. „Język Polski” 1996, z. 1.
- KWIATKOWSKA A.: *Siła tradycji i pokusa zmiany, czyli o stereotypach płciowych*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. MILUSKA, P. BOSKI. Warszawa 1999.
- KWINTA E.: *Kobieta idealna, idealny mężczyzna w ogłoszeniach matrymonialnych*. „Język Polski” 2010, z. 4—5.
- LANGACKER R.W.: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin, 2001. Red. H. KARDELA, P. ŁOZOWSKI. Lublin 2005.
- LANGACKER R.W.: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Red. H. KARDELA. Lublin 1995.
- LASON-KOCHAŃSKA G.: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Słupsk 2012.
- LEPPERT R.: *Młodzież — świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków 2002.
- LEWICKA K.: *Zbadać dzieci*. „Press” 2000, nr 7.
- ŁACIAK B.: *Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1—2.
- ŁACIAK B.: *Medialny obraz mężczyzny w relacjach małżeńskich*. W: *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Red. M. FUSZARA. Warszawa 2008.
- ŁAZARSKA D.: *Uczeń jako odbiorca kultury medialnej*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. MYRDZIK, M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006.
- ŁAŻIŃSKI M.: *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Warszawa 2006.
- ŁOBOCKI M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2010.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1999.

- ŁOZOWSKI P.: „Gender” jako językowa symbolizacja doświadczenia płci: *płeć w języku, płeć języka czy język płci?*. W: *Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.
- ŁOZOWSKI P.: *Od dziecka do człowieka, czyli „być mężczyzną” w słownikach*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.
- ŁUKASZEWSKI W., WEIGL B.: *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej?*. W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Red. M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 2001.
- MAĆKIEWICZ J.: *Co to jest „językowy obraz świata”*. „Etnolingwistyka” 1999, z. 11.
- MAĆKIEWICZ J.: *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1990.
- MAJER-BARANOWSKA U.: *Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce*. „Etnolingwistyka” 2004, z. 16.
- MANDAL E.: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice 2004.
- MATCZAK A.: *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa 2003.
- MAZAN D.: *Nierównouprawnienie płci w etykiecie*. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- MAZUR J., PIETRZAK M., KOWALCZUK A.: *Męczyzna prawdziwy a mężczyzna typowy. Językowy obraz współczesnego mężczyzny w świadomości Polaków*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.
- MEŁOSIK Z.: *Kryzys mękości w kulturze współczesnej*. Kraków 2006.
- MEŁOSIK Z.: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków 2010.
- MEŁOSIK Z.: *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie porównawczej*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. MILUSKA, P. BOSKI. Warszawa 1999.
- Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.
- MILUSKA J.: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań 1996.
- MÜLDNER-NIECKOWSKI P.: *Wybrane pojęcia z zakresu frazeologii*. W: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Red. P. MÜLDNER-NIECKOWSKI. Warszawa 2003.
- NELSON T.D.: *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk 2003.
- NEUGER L.: *Ciało męskie w „Potopie” Henryka Sienkiewicza*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATSSON. Sztokholm 2003.
- NIEBRZYDOWSKI L.: *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa 1976.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B.: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 2. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2009.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B.: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie — na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013.
- NIEWIARA A.: *Kształty polskiej tożsamości. Potoczny dyskurs narodowy w perspektywie etnolingwistycznej (XVI—XX w.)*. Katowice 2010.
- NOWAK M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa 2008.

- NOWAKOWSKI P.T.: *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy 2004.
- Nowi mężczyźni? *Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Red. M. FUSZARA. Warszawa 2008.
- NOWOSAD-BAKALARCZYK M.: *Kobieta „typowa” i „prawdziwa” w oczach studentów (Przyczynek do stereotypu kobiety)*. „Język Polski” 2002, z. 1.
- NOWOSAD-BAKALARCZYK M.: *Męski i żeński punkt widzenia w językowym obrazie świata. W: Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, R. NYCZ. Lublin 2004.
- NOWOSAD-BAKALARCZYK M.: *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*. Lublin 2009.
- Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.
- Oblicza płci. Literatura*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.
- OBUCHOWSKA I.: *Adolescencja*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życiowych człowieka*. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa 2000.
- OBUCHOWSKA I.: *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa 1996.
- OSTASZEWSKA D.: *Oświeceniowy wizerunek mężczyzny na tle tradycji literackiej. W: Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATSSON. Sztokholm 2003.
- OŻÓG K.: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007.
- PACIOREK A.: *Pięciolatek Cogito i jego młodszy brat*. „Rzeczpospolita” 1999, nr 30.
- PAJDZIŃSKA A.: *Kobieta najlepszym przyjacielem człowieka (przyczynek do językowego obrazu świata)*. W: *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej ofiarowane profesor Halinie Wiśniewskiej na 50-lecie jej pracy naukowo-dydaktycznej*. Red. C. KOSYL. Lublin 2001.
- PANASIUK J.: *O zmienności stereotypów*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- PANKOWSKA D.: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005.
- PEISERT M.: „On” i „ona” we współczesnej polszczyźnie potocznej. „Język a Kultura”. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- PELCOWA H.: *Spółeczne i kulturowe uwarunkowania gwarowego a determinanty płci*. W: *Modernizm i feminizm. Postacie kobiece w literaturze polskiej i obcej*. Red. E. ŁOCH. Lublin 2001.
- PIETRZAK H.: *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*. Rzeszów 2000.
- PIĘTKOWA R.: *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHTELIK, J. TAMBOR. Katowice 2007.
- PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.
- PISAREK W.: *Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1975, nr 1.

- PISARKOWA K.: *Czy paradygmat polskiego czasownika obejmuje trzy rodzaje?*. „Poradnik Językowy” 2004, nr 4.
- PISARKOWA K.: *Konotacja semantyczna nazw narodowości*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, nr 1.
- PIWOWARSKA A.: *Trzy oblicza „Filipinki”*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2003, nr 3—4.
- PIWOWARSKA A.: *Trzy oblicza „Filipinki”. Epizod z dziejów transformacji polskich pism młodzieżowych przełomu wieków*, <http://wkajt.republika.pl/anapi/> [dostęp: 15.06.2015].
- PLANETA P.: *Świat przedstawiony w czasopiśmie młodzieżowych*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 1—2.
- Płeć języka — język płci*. Red. J. ARABSKI, J. ZIĘBKA-BIAŁOŻNY. Katowice 2010.
- POLEWSKA M.: *Kasa od bobasa*. „Press” 1999, nr 6.
- Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. SIEMIENSKA. Warszawa 1997.
- POSPISZYL K.: *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa 1980.
- Prasa dziecięca i młodzieżowa (studia i materiały)*. Red. M. ADAMCZYK, J. JAROWIECKI. Kielce 1992.
- PREWĘCKA K.: *Bonus do lektury*. „Media i Marketing Polska” 2001, nr 5.
- PUZYNINA J.: *Język wartości*. Warszawa 1992.
- PYTKOWSKI W.: *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa 1985.
- RATECKA A.: *Niedokończona egalitaryzacja — o władzy w polskich małżeństwach*. W: *Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Red. K. ŚLANY, B. KOWALSKA, M. ŚLUSARCZYK. Kraków 2011.
- REJAKOWA B.: *Kulturowe aspekty języka mody*. Lublin 2008.
- REJTER A.: *Płeć — język — kultura*. Katowice 2013.
- RENZETTI C.M., CURRANT D.J.: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Red. Z. MEŁOSIK. Warszawa 2008.
- RODAK M.: *Porównanie polskiej i niemieckiej edycji magazynu dla nastolatków „Bravo”*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2007, nr 3—4.
- ROGOŹ M.: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” w latach 1945—1989. Studium historycznoprasowe*. Kraków 2009.
- Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*. Red. M. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA. Łódź 2006.
- RUDZKA-OSTYN B.: *Z rozważań nad kategorią przypadku*. Red. E. TABAKOWSKA. Kraków 2000.
- RUSINEK A., ŻYŚKO K.: *Rodzaj gramatyczny w języku a płeć adresata*. W: *Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.
- SCHAFF A.: *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa 1981.
- SIATKOWSKA E.: *Konkurencja czynników zewnętrznych i wewnętrznych w tworzeniu polskich i czeskich feminatiwów (przyczynek do badań nad płcią kulturową)*. W: *Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*. Red. M. KARWATOWSKA, J. SZPYRA-KOZŁOWSKA. Lublin 2012.
- SIEMIENSKA R.: *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. SIEMIENSKA. Warszawa 1997.

- SIWKO M.: *Wzory osobowe w polskiej prasie młodzieżowej okresu przełomu (na przykładzie „Sztandaru Młodych” — 1979—1982 i „Filipinki” — 1988—1989)*. Koszalin 2001.
- Słownik pojęć i tekstów kultury. Terytoria słowa*. Red. E. SZCZĘSNA. Warszawa 2002.
- SMOCZYŃSKA B.: *Dylematy i zagrożenia tożsamości mężczyzny we współczesnej kulturze*. W: *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*. Red. T. SZKOŁUT. Lublin 1999.
- SOKÓŁ Z.: *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945—1995*. Rzeszów 1998.
- SZAJNERT D.: *Stereotypy w komunikacji literackiej*. W: *Stereotypy w literaturze i tuż obok*. Red. W. BOLECKI, G. GAZDA. Warszawa 2003.
- SZCZEPANIAK A.: *Etyka języka w szkole na podstawie wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej*. Katowice 2011 (niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. B. Niesporek-Szamburskiej).
- SZOCKI J.: *Prasa dla dzieci i młodzieży*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1996, nr 3—4.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J.: *Slitaśny, masakryczny, spoko — użycie przymiotników przez dzieci w wieku szkolnym w perspektywie lingwistyki płci*. W: *Gender w języku, kulturze i literaturze*. Red. J. ARABSKI, A. ŁYDA, J. ZIĘBKA, Katowice 2013.
- SZYDŁOWSKA N.: *Mężczyzna-gospodarz w kulturze ludowej: (nie)zmienność tradycyjnego modelu*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.
- ŚLEBODA M.: *Dyskryminacja czy faworyzacja. Rzecz o chłopcach*. W: *Dziecko w świetle mediów i konsumpcji*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków 2006.
- ŚWIDA-ZIEMBA H.: *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*. Kraków 2010.
- TAMBOR J.: *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość etniczna*. Katowice 2008.
- TAMBOR J.: *Stereotyp Ślązaka. Wykładowe obyczajowe i kulturowe*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATTSSON. Sztokholm 2003.
- TEODOROWICZ-HELLMAN E.: „Mężczyzna” w języku polskim. *Pochodzenie i rozwój wyrazu*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATTSSON. Sztokholm 2003.
- TEODOROWICZ-HELLMAN E.: *Językowo-kulturowy obraz „chłopa” w polskiej paremiologii*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATTSSON. Sztokholm 2003.
- TERMIŃSKA K.: *Androgynia we współczesnej polszczyźnie*. „Język a Kultura”. T. 9. *Pleć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994.
- TILLMANN K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 1996.
- TOKARSKI R.: *Językowy obraz świata a niektóre założenia kognitywizmu*. „Etnolingwistyka” 1997/1998, z. 9/10.
- TOKARSKI R.: *Konotacja jako składnik treści słowa*. W: *Konotacja*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1988.
- TOKARSKI R.: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001.
- TOKARSKI R.: *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa 1984.
- TOKARSKI R.: *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin 2013.



- TOLSTAJA S.M.: *Stereotyp w „języku kultury”*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- TUBIELEWICZ MATSSON D.: *Mężczyzna w niehumanistycznym świecie. Wizerunki mężczyzny w poezji polskiego socrealizmu*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATSSON. Sztokholm 2003.
- W kręgu gender*. Red. E. MANDAL. Katowice 2007.
- WACŁAWEK M.: „Ada! To nie wypada”. *Sytuacje komunikacyjne w poradniku savoir-vivre dla nastolatków (na podstawie „Filipinki” 1979–1980)*. „Slavica XXXVIII. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis”. Red. K. AGYAGÁSI, Z. HAJNÁDY, L.K. NAGY. Debreczyn 2009.
- WACŁAWEK M.: *Co ceni „dziewczyzna”? Rozważania nad językowym obrazem świata wartości młodzieży licealnej*. „Slavica XXXIX–XL. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis”. Red. K. AGYAGÁSI, Z. HAJNÁDY, L.K. NAGY. Debreczyn 2010–2011.
- WACŁAWEK M.: *O wyglądzie DZIEWCZYNY w konceptualizacjach polskiej młodzieży*. W: *Język w kulturze — kultura w języku* [w druku].
- WACŁAWEK M.: *Płeć na pograniczu. Kilka refleksji wokół autostereotypu młodych w Polsce*. W: *Aktualnyja problemy palanistyki*. Red. S.A. VAŻNIK, A.A. KOŻYNAVA. Mińsk 2011.
- WACŁAWEK M.: *Stereotyp chłopca w prasie młodzieżowej z ostatnich lat PRL*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 20. Katowice 2009.
- WACŁAWEK M.: *Świat wartości DZIEWCZYNY w opinii uczniów klas gimnazjalnych*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 22. Katowice 2013.
- WACŁAWEK M.: *W poszukiwaniu autostereotypu CHŁOPAKA (na przykładzie listów nadesłanych do redakcji dwutygodnika „Cogito”)*. W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013.
- WACŁAWEK M.: *Wokół rekonstrukcji stereotypu młodego. Definiowanie CHŁOPCA i CHŁOPAKA przez młodzież gimnazjalną*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. H. SYNOWIEC. T. 21. Katowice 2012.
- WALCZAK B.: *Czy językowa nierównorzędnosc płci ujawnia się w planie synchronicznym na płaszczyźnie systemu gramatycznego?*. W: *Gender w języku, kulturze i literaturze*. Red. J. ARABSKI, A. ŁYDA, J. ZIĘBKA. Katowice 2013.
- WALCZEWSKA S.: *Czy kobietom w Polsce potrzebny jest feminizm?*. W: *Co znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. TITKOW, H. DOMAŃSKI. Warszawa 1995.
- WALCZYŃSKA M.: *Jan Stanisław Bystroń jako prekursor teorii stereotypu na gruncie polskim*. „Język a Kultura”. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998.
- WASILEWSKA M.: *Wzory kobiet i mężczyzn w reklamie telewizyjnej w Polsce*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. SIEMIENSKA. Warszawa 1997.
- WASILEWSKI J.: *Fallocentryzm szarego człowieka*. W: *Retoryka codzienności. Zwyczaje językowe współczesnych Polaków*. Red. M. MARCJANIK. Warszawa 2006.

- WEJLAND A.P.: *Obrazy grup społecznych. Studium metodologiczne*. Warszawa 1991.
- WIERZBICKA A.: *Nazwy zwierząt*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993.
- WINIARSKA A.A.: *Mężczyzna. Znaczy: Kto?*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. RADOMSKI, B. TRUCHLIŃSKA. Lublin 2008.
- WITOSZ B.: *Językowy obraz mężczyzny w najnowszej literaturze polskiej jako kontrapunkt stereotypu kształtowanego przez kulturę masową*. W: *Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ-MATTSSON. Sztokholm 2003.
- Wizerunki mężczyzny w języku i literaturze polskiej*. Red. E. TEODOROWICZ-HELLMAN, D. TUBIELEWICZ MATTSSON. Sztokholm 2003.
- WOJTAK M.: *Stylistyka listów do redakcji na podstawie poczty redakcyjnej miesięcznika „Bikeboard”*. „Studia Językoznawcze”. T. 8. *Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny*. Red. M. BIAŁOSKÓRSKA, L. MARIAK. Szczecin 2002.
- WYRWAS K.: *Jak opowiadają mężczyźni*. W: *Style konwersacyjne*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2006.
- WYRWAS K.: *Uwagi o kobiecym i męskim sposobie opowiadania*. „Stylistyka” 2004, T. 13.
- ZALĘCKA D.: *Propaganda moralnego luzu na przykładzie czasopism: „Bravo”, „Bravo Girl”, „Dziewczyna”*. W: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. OŹDŻYŃSKI, S. ŚNIATKOWSKI. Kraków 1999.
- ZARON Z.: *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*. Warszawa 2004.
- ZAWILSKA K.: *Kawaler — stary kawaler — singiel. Uwagi o zmianach leksykalno-gramatycznych*. W: *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*. T. 2. Red. M. RUTKOWSKI, K. ZAWILSKA. Olsztyn 2008.





## Część IV



# Czas na...

wyraży funkcyjne w szkole

Aleksandra Zok-Smoła



## Wprowadzenie

Wdrażane — poczynając od lat 90. XX wieku — reformy oświaty z pewnością nie wpływają korzystnie na stabilizację pracy szkoły. Permanentne przemiany, dotyczące zwłaszcza treści kształcenia realizowanych w poszczególnych etapach edukacji, nie oddziałują korzystnie ani na pracę nauczycieli, ani na poziom wiedzy i umiejętności uczniów, nie sprzyjają także wprowadzaniu na rynek rzetelnych merytorycznie i nowoczesnych podręczników szkolnych.

Można zatem przyjąć, że dokonujące się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przemiany rzeczywistości szkolnej powodują raczej regres aniżeli konstruktywne zmiany w sytuacji kształcenia. Nie inaczej rzecz ma się w wypadku będących przedmiotem tej części tomu rozważań nad wyrazami funkcyjnymi w teorii i praktyce szkolnej — okazuje się bowiem, iż, pomimo upływu lat i licznych modyfikacji dokumentów oświatowych, w szkolnych podręcznikach, wciąż pokutują utrwalone w czasie, niekoniecznie trafne rozwiązania metodyczne dotyczące omawianej klasy wyrazów, natomiast postulowane już kilkadziesiąt lat temu zmiany w zakresie kształcenia wiedzy i umiejętności dotyczących przymków, spójników, zaimków i partykuł wciąż nie doczekały się realizacji.

# 1. Próba definicji

Termin *wyrazy funkcyjne* nie jest stosowany we współczesnym szkolnym kształceniu językowym — nie pojawia się ani w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, ani w podręcznikach szkolnych. Pomimo licznych trudności związanych z używaniem (zarówno przez uczniów, jak i przez osoby dorosłe) wyrazów formalnych pojęcie to nie istnieje zapewne także w świadomości nauczycieli polonistów, same zaś części mowy, zaliczane do omawianej klasy, traktowane są we współczesnym kształceniu językowym marginalnie. Tymczasem, jak dowodzi językoznawstwo statystyczne,

[...] mimo nieznacznego udziału wyrazów funkcyjnych w słowniku są one bardzo częste w tekstach. W [...] próbie tekstów liczącej pół miliona użyć wyrazów najczęściej powtarzają się zaimki (średnia powtarzalność 1383), dalej odpowiednio przymyki (767) i spójniki (400)<sup>1</sup>.

Przywoływany termin jest dość pojemny i niejednoznaczny. Świadectwem nieostrości pojęcia mogą być chociażby jego zamiennie używane nazwy: *pomocnicze wyrazy gramatyczne*, *wyrazy formalne*, *wyrazy współznaczące*<sup>2</sup>, *wyrazy synsemantyczne*, *wyrazy synsyntagmatyczne*<sup>3</sup>. Nie do końca sprecyzowany jest także zasób części mowy zaliczanych przez językoznawców do klasy wyrazów funkcyjnych.

Najpełniejszą definicję podaje Maciej Grochowski:

Jednostki funkcyjne to ogólna nazwa zbioru klas jednostek słownikowych, określanych jako syntaktycznie niesamodzielne, czyli niezdolne do konstituowania konstrukcji, i semantycznie niesamodzielne (inaczej niepełnoznaczne,

---

<sup>1</sup> A. NAGÓRKO: *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa 2010, s. 107.

<sup>2</sup> H. JADACKA: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006, s. 206.

<sup>3</sup> *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. URBAŃCZYK, M. KUÇAŁA. Wrocław 1999, s. 646.

synsemantyczne). Przyjmuje się, że jednostkami funkcyjnymi są przymyki, zaimki, spójniki, partykuły, a także liczne inne wyrażenia, które z jednej strony odgrywają istotną rolę w procesie tworzenia zdania i tekstu, w procesie ich oceny przez mówiącego, a z drugiej nie mają bezpośredniego odniesienia do świata pozajęzykowego. Jednostki takie, nazywane również pomocniczymi, stawiane są w opozycji do jednostek podstawowych, samodzielnych semantycznie i syntaktycznie (autosemantycznych, pełnoznacznych, znaczących)<sup>4</sup>.

Jak wynika z powyższej definicji, podstawowymi kryteriami, pozwalającymi na wyróżnienie wyrażeń funkcyjnych, są zatem:

- niesamodzielność składniowa i semantyczna,
- brak odniesienia do świata pozajęzykowego,
- pomocniczość względem jednostek samodzielnych składniowo i znaczeniowo.

Podana przez Grochowskiego definicja wyrażenia funkcyjnego pozornie stoi w opozycji do tradycyjnego, szkolnego rozumienia wyrazu przedstawionego przez Zenona Klemensiewicza:

W mowie posługujemy się najrozmaitszymi wyrazami, np. *dom, żołnierz, robotnik, czarny, wysoki, polski, chodzić, biegam, prędko, pięć, pierwszy, ja, nasz, tu, przy, na, i, ale, że, ach, hej*. Jak widać z tych przykładów, wyraz stanowi głoska lub zespół głosek, posiadających pewne znaczenie, tzn. jest znakiem tego, o czym myślimy. Nie jest zaś *y* lub *dbar* wyrazem, ponieważ nic nie znaczą<sup>5</sup>.

Przytoczone przez Klemensiewicza egzemplifikacje wyrazu jednoznacznie wskazują, że leksemy takie jak *ja, nasz, tu, przy, na, i, ale, że* są jednostkami znaczącymi.

Wyjaśnieniem sprzeczności pomiędzy definicją *jednostki funkcyjnej* Grochowskiego a koncepcją *wyrazu* Klemensiewicza może być stanowisko Edwarda Sapira: „Na dobrą sprawę zdefiniowanie wyrazu z punktu widzenia funkcjonalnego jest w ogóle niemożliwe, ponieważ wyraz może oznaczać zarówno pojedyncze pojęcie — konkretne, abstrakcyjne lub czysto relacyjne (np. *przez, o, i*)<sup>6</sup>”.

Oprócz definicji autorstwa Macieja Grochowskiego warto przywołać także odmienne — w mniejszym lub większym stopniu — stanowiska badawcze. Jednym z nich jest podejście Henryka Wróbla, który podkreśla rolę składniową pełnioną przez przywoływaną klasę wyrazów:

<sup>4</sup> M. GROCHOWSKI: *Pojęcie jednostki funkcyjnej. Z historii metodologii składni polskiej*. W: *Wyrażenia funkcyjne w perspektywie diachronicznej, synchronicznej i porównawczej*. Red. K. KLESZCZOWA, A. SZCZEPANEK. Katowice 2014, s. 13.

<sup>5</sup> Z. KLEMENSIEWICZ: *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Warszawa 1970, s. 40.

<sup>6</sup> E. SAPIR: *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*. Kraków 2014, s. 42.

[...] za leksemy funkcyjne należałoby uznać takie klasy leksemów, które służą jako systemowe operatory w operacjach syntaktycznych dwojakiego typu: w przekształcaniu jednostek w struktury lub sygnalizowaniu statusu syntaktycznego jednostek. [...] Na płaszczyźnie formalnej termin ten proponuję przypisać leksemom o funkcji łączącej, tj. przyimkom, spójnikom i relatorom<sup>7</sup>.

W oparciu o funkcję składniową definicję wyrazów funkcyjnych sformułowała też Hanna Jadacka, do tej klasy zaliczyła jednak tylko przyimki, spójniki i zaimki, które „są osiami konstrukcyjnymi schematów składniowych, sygnałami związków (typów relacji) między samodzielnymi wyrazami czy spoiwem dłuższych wypowiedzi”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> H. WRÓBEL: *Co to są leksemy funkcyjne?*. W: *Wyrażenia funkcyjne w systemie i tekście. Materiały konferencji naukowej (Toruń 21—23 X 1993)*. Red. M. GROCHOWSKI. Toruń 1995, s. 7—15.

<sup>8</sup> H. JADACKA: *Kultura języka polskiego...*, s. 206.



## 2. Miejsce przyimków, zaimków, spójników i partykuł w klasyfikacji wyrazów na części mowy

Trudności związane z wyrazami funkcyjnymi dotyczą nie tylko sposobu używania przyimków, zaimków, spójników i partykuł przez rodzimych użytkowników języka. Językoznawcy nie są zgodni także, co do sposobów wyodrębniania poszczególnych klas wyrazów zaliczanych do funkcyjnych.

Szkolny sposób podziału wyrazów na części mowy jest konwencjonalny: spośród dziesięciu części mowy pięć zalicza się do grupy odmiennych, pięć zaś — nieodmiennych. Interesujące nas przyimki, spójniki i partykuły zaklasyfikowane zostały do zbioru części mowy nieodmiennych. Wątpliwości budzi natomiast zaliczenie zaimków do klasy odmiennych części mowy: odmieniają się wszak wyłącznie zaimki rzeczowne, przymiotne i liczebne, z kolei zaimki przysłówne są nieodmienne (podobnie jak zastępowane przez nie przysłówki)<sup>9</sup>.

W oparciu o podział wyrazów poprzez wzgląd na kryterium semantyczne można wyróżnić klasy wyrazów niesamodzielných znaczeniowo (w której znalazłyby się przyimki, spójniki i partykuły) oraz samodzielnych znaczeniowo, gdzie w opozycji do wyrazów pełniących funkcję subiektywną (czyli wykrzykników) stoją wyrazy o funkcji obiektywnej, wśród nich zaś wyrazy nazywające (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki), wyrazy szeregujące (liczebniki) oraz wyrazy wskazujące (zaimki)<sup>10</sup>. Zgodnie z zaproponowaną przez Tadeusza Milewskiego klasyfikacją przyimki i spójniki pełnią funkcję

---

<sup>9</sup> Kwestia szkolnej klasyfikacji zaimków w przeszłości podejmowana była wielokrotnie: „program dla polskich szkół podstawowych wydany w r. 1950 wymieniał dziesięć części mowy, w tym jedną klasę zaimków, a program wydany w r. 1959 — dwanaście części mowy, wyodrębniając zaimki rzeczowne, przymiotne i przysłówne”. Por. M. JAWORSKI: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978, s. 171.

<sup>10</sup> A. NAGÓRKO: *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa 2007, s. 118.

morfemów syntaktycznych, z kolei partykuły to semantyczne sygnały jednoklasowe, które składają się z fonemów i współtworzą system stylistyczny języka<sup>11</sup>. Wszystkie zatem spośród części mowy, które zaliczane są do grupy wyrazów funkcyjnych, reprezentowane są w podziale części mowy ze względu na kryterium semantyczne przez osobne klasy: przyimków, spójników, zaimków i partykuł.

Ze szkolnym podziałem wyrazów na części mowy nie pokrywa się z kolei klasyfikacja fleksyjna Zygmunta Saloniego<sup>12</sup>. Podział leksemów na odmienne pozwolił na wyodrębnienie rzeczowników, przymiotników, liczebników, a także czasowników właściwych i niewłaściwych. Brak natomiast osobnej klasy zaimków — które zostały włączone do kategorii nieodmieniających się przez rodzaj rzeczowników (zaimki rzeczowne), odmiennych przez rodzaj i liczbę przymiotników (zaimki przymiotne) i odmiennych przez rodzaj, lecz nieodmiennych przez liczbę liczebników (zaimki liczebne) — odmieniają się w taki sam sposób, jak zastępowane przez nie części mowy. Wśród leksemów nieodmiennych wyróżniono natomiast leksemy samodzielnie używane (wykrzykniki), a także używane niesamodzielnie, niełączące partykułoprzysłówki (do których należałoby włączyć także zaimki przysłowne) oraz łączące przyimki (mają własność rzędu) i spójniki (niemające rzędu).

Najbardziej odmienny od szkolnej klasyfikacji jest podział na części mowy ze względu na ich właściwości składniowe zaproponowany przez Romana Laskowskiego<sup>13</sup>, który podzielił leksemy na syntagmatyczne (o określonej łączliwości składniowej) i niesyntagmatyczne (funkcjonujące jako samodzielne określenia). Wśród leksemów niesyntagmatycznych wydzielił te, które mają charakter kontekstowy (dopowiedzenia) i te, które nie są kontekstowe (wykrzykniki). Zgodnie z zastosowanym przez Laskowskiego podziałem do grupy dopowiedzeń można by włączyć partykuły, które tworzą wypowiedzenia kontekstowo zależne. Z kolei leksemy syntagmatyczne zostały przez badacza podzielone na autosyntagmatyczne (o względnej łączliwości składniowej) i nieautosyntagmatyczne (składniowo niesamodzielne). Dalszy podział leksemów autosyntagmatycznych pozwala na wyróżnienie:

- obejmującej także zaimki rzeczowne klasy rzeczowników (o prymarnej funkcji implikowanego podrzędnika, który jest akomodowany przez rzeczownik i jest nadrzędnikiem grupy imiennej);

<sup>11</sup> T. MILEWSKI: *Językoznawstwo*. Warszawa 1967, s. 126.

<sup>12</sup> Por. Z. SALONI, M. ŚWIDZIŃSKI: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 2001, s. 102—106.

<sup>13</sup> *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Cz. 2. *Morfologia*. Red. R. GRZEGORCZYKOWA, R. LASKOWSKI, H. WRÓBEL. Warszawa 1998, s. 55—59. Autorami innych klasyfikacji syntaktycznych części mowy są m. in. H. Wróbel i M. Grochowski. Por. M. GROCHOWSKI: *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*. Kraków 1997, s. 9—32; H. WRÓBEL: *Gramatyka języka polskiego*. Kraków 2001, s. 73—81).

- klasy modalizatorów (o prymarnej funkcji implikowanego podrzędnika, który nie jest akomodowany i może łączyć się z rzeczownikiem), do której można włączyć część tradycyjnie wyodrębnionych partykuł.

Tabela 1

Miejsce wyrazów funkcyjnych w różnych klasyfikacjach na części mowy

Części mowy	Klasyfikacja semantyczna T. Milewskiego	Klasyfikacja fleksyjna Z. Saloniego	Klasyfikacja składniowa R. Laskowskiego
1	2	3	4
Partykuła	— <b>odrębna klasa</b> — niesamodzielna znaczeniowo — pełni funkcję semantycznego sygnału jednoklasowego	— <b>zaliczana do klasy partykułoprzysłówek</b> — nieodmienna — nieużywana samodzielnie — niełącząca	— <b>zaliczana do klas: dopowiedzeń</b> (samodzielne, uwikłane w kontekst), <b>partykuł</b> (niesamodzielne, pozbawione funkcji łączącej), <b>modalizatorów</b> (niesamodzielne, pozbawione funkcji łączącej, łączą się z czasownikami)
Przyimek	— <b>odrębna klasa</b> — niesamodzielny znaczeniowo — pełni funkcję morfemu syntaktycznego (ze spójnikami)	— <b>odrębna klasa</b> — nieodmienny — nieużywany samodzielnie — wymagający przypadka (własność rzędu)	— <b>odrębna klasa</b> — związany z rzeczownikiem — wymagający przypadku
Spójnik	— <b>odrębna klasa</b> — niesamodzielny znaczeniowo — pełni funkcję morfemu syntaktycznego (z przyimkami)	— <b>odrębna klasa</b> — nieodmienny — nieużywany samodzielnie — łączący — niewymagający przypadku (brak własności rzędu)	— <b>odrębna klasa</b> — funkcja łącząca, zdaniowa — są poza zdaniem zależnym
Zaimek	— <b>odrębna klasa</b> — samodzielny znaczeniowo — pełni funkcję obiektywną, która polega na wskazywaniu	— <b>brak odrębnej klasy</b> — zaliczane do części mowy, które zastępują (odmieniają się tak, jak one)	— <b>zaliczane do klas: rzeczowników</b> (zaimki rzeczowne) oraz do <b>konektorów względnych</b> (zaimki względne)

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzony przez badacza podział leksemów nieautosyntagmatycznych pozwala na wyróżnienie:

- relatorów (o funkcji łączącej, czyli konektorów, zdaniowej, które są członami zdania zależnego), do których należałoby zaliczyć zaimki względne;

- spójników (o funkcji łączącej, czyli konektorów, zdaniowej, które są poza zdaniem zależnym);
- przyimków (o funkcji łączącej, czyli konektorów, niezdaniowej);
- partykuł (o funkcji niełączącej).

Przedstawiona klasyfikacja leksemów, uwzględniająca ich właściwości syntaktyczne, sprawia wrażenie niesystematycznej. Tradycyjnie wyodrębniane części mowy zostały w niej zaliczone do następujących klas:

- partykuły — do klas: dopowiedzeń, modalizatorów i partykuł,
- przyimki — do klasy przyimków,
- spójniki — do klasy spójników,
- zaimki — do klas: rzeczowników i konektorów względnych.

Miejsce wyrazów funkcyjnych w trzech klasyfikacjach części mowy obrazuje tabela 1.

### 3. Wyrazy funkcyjne w podręcznikach dla gimnazjum

Jak wynika z przedstawionych powyżej definicji wyrazów funkcyjnych, pojęcie to jest dość niejednoznaczne — badacze nie tylko wskazują na odmienne cechy konstytutywne klasy, lecz także włączają w jej zakres różne części mowy. Z kolei tradycyjne części mowy — partykuły, przyimki, spójniki i zaimki — zaliczane przez Macieja Grochowskiego do klasy wyrazów funkcyjnych — są odmiennie kategoryzowane w różnych podziałach wyrazów na części mowy. Nieprecyzyjność definicji wprost proporcjonalnie przekłada się także na sytuację szkolną partykuł, przyimków, spójników i zaimków — sposób ich przedstawienia cechuje swoisty chaos i, co zaskakujące, niefunkcjonalność.

Celem niniejszego opracowania jest omówienie sposobu funkcjonowania części mowy zaliczanych przez Grochowskiego do klasy wyrazów funkcyjnych w obowiązujących podręcznikach dla gimnazjalistów<sup>14</sup>: wskazanie na zasób wiadomości ich dotyczących oraz umiejętności kształcone w ramach załączonych ćwiczeń. Odniesienie treści zawartych w podręcznikach do dokumentu programowego i postulatów metodycznych pozwala na wskazanie walorów i niedomagań kształcenia językowego w omawianym zakresie<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Analizie poddanych zostało pięć podręczników: E. HORWATH, G. KIELB: *Bliżej słowa. Gimnazjum. Klasa 1. Podręcznik*. Warszawa 2013; Z. CZARNIECKA-RODZIK: *Gramatyka i stylistyka: Język polski. Gimnazjum 1. Podręcznik*. Warszawa 2009; T. KORSYRA-CIEŚLAK, T. MARCISZUK, A. ZAŁAZIŃSKA: *Jest tyle do powiedzenia!. Podręcznik dla kl. 1 gimnazjum, część 1*. Warszawa 2009; J. MAŁCZEWSKA, J. OLECH, J. ADRABIŃSKA-PACUŁA: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa 1*. Warszawa 2009; A. GRABARCZYK: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Straszyn 2009.

<sup>15</sup> Sposób prezentacji wyrazów funkcyjnych w obowiązujących podręcznikach do kształcenia językowego na poziomie gimnazjum będzie jednym z komponentów przedstawionych w pracy doktorskiej pt. *Wyrazy funkcyjne w teorii i praktyce szkolnej*, pisanej pod kierunkiem Prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej.

### 3.1. Partykuła

Pierwszy spośród omawianych wyrazów funkcyjnych jest jedną z najmniej eksplorowanych w szkolnym kształceniu językowym części mowy. Przyczyną takiego stanu rzeczy są zapisy obowiązującej podstawy programowej (partykuła pojawia się w niej wyłącznie na etapie szkoły gimnazjalnej<sup>16</sup>), oraz niejednorodność i nieprecyzyjność wyodrębniania klasy — „worka na odpadki wyrzucone w trakcie weryfikacji klas przysłówka i spójnika”<sup>17</sup>.

Tymczasem — jak pisano już w latach 70. ubiegłego stulecia — tradycyjna metodyka nauczania tej części mowy opierała się na nie najlepszej tradycji pamięciowego przyswajania leksemów należących do omawianej klasy<sup>18</sup>. Rozwiązanie to znajduje także odzwierciedlenie w aktualnie obowiązujących podręcznikach do kształcenia językowego przeznaczonych dla gimnazjalistów. W dwóch spośród nich (*Słowa na czasie* oraz *Gramatyka i stylistyka*) można odnaleźć propozycję zapamiętania poprzez przywołanie partykuł: *-li, czy, no, -że, niech, by, nie*, które, przeczytane jednym tchem, tworzą zdanie: *Liczy noże niechby nie*. Rozwiązanie to wydaje się metodycznie nieuzasadnione z dwóch względów. Po pierwsze, mnemotechniczne opanowanie wskazanych partykuł nie przekłada się na umiejętność rozpoznawania tej części mowy, klasa ta jest bowiem znacznie bardziej pojemna i należy do niej o wiele więcej leksemów. Z drugiej strony przyswojenie partykuł przez zapamiętanie utworzonego z ich wykorzystaniem zdania niewątpliwie może utwierdzać uczniów w przekonaniu, że wyrazy *noże, liczy* lub *że* należałoby sklasyfikować właśnie jako omawianą część mowy.

Zawarta w aktualnych podręcznikach gimnazjalnych wiedza dotycząca partykuły jest dość uboga. Pojawia się ona zaledwie raz w trzyletnim cyklu nauczania, nie poświęca się jej nawet jednej jednostki lekcyjnej — zwykle łączy się ją z wykrzyknikiem (np. *Gramatyka i stylistyka, Bliżej słowa*) lub z innymi nieod-

<sup>16</sup> Zgodnie z siatką pojęć i terminów autorstwa Heleny Synowiec zarówno pojęcie, jak i nazwa tej części mowy, powinny być wprowadzane na III etapie kształcenia. Por. H. SYNOWIEC: *Fleksja i nauka o częściach mowy*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. Red. A. MIKOŁAJCZUK, J. PUZYNIŃA. Warszawa 2004, s. 154.

<sup>17</sup> S. JODŁOWSKI: *Studia nad częściami mowy*. Warszawa 1971, s. 187.

W oparciu o przeciwstawienie przysłówkom Stanisław Jodłowski dokonał także podziału modulantów (termin ten uznaje za bardziej odpowiedni dla omawianej klasy aniżeli tradycyjna partykuła) na:

- sytuanty, które sytuują treść wypowiedzi,
- waloryzanty, które nadają lub zmieniają walor logiczny wypowiedzi,
- afektanty, które dynamizują uczuciowo wypowiedzi.

Por. tenże: *O przysłówkach, partykułach i im pokrewnych częściach mowy*. W: *Części mowy*. Red. J. BARTMIŃSKI, M. NOWOSAD-BAKALARCZYK. Lublin 2003, s. 76—79).

<sup>18</sup> M. JAWORSKI: *Metodyka nauki...*, s. 157.

miennymi częściami mowy (np. *Słowa na czasie*, *Po polsku*), jeszcze inna strategia konstruowania podręczników szkolnych pozwala na jej włączenie w oparty na zasadzie eklektyzmu rozdział zawierający treści literackie, językowe, kulturowe i komunikacyjne (np. *Jest tyle do powiedzenia!*).

Takie podejście autorów podręczników do zagadnienia partykuły sprawia, że nawet jeżeli uczeń będzie miał szansę zetknąć się w szkole z tą częścią mowy, prawdopodobnie nie przełoży się to na jego umiejętności językowe i stylistyczne w tym zakresie<sup>19</sup>, do których obowiązuje obowiązująca od 2009 roku podstawa programowa. Przywołane przez ten dokument cele szczegółowe wskazują, że uczeń, kończący naukę na trzecim etapie kształcenia, „wprowadza do wypowiedzi partykuły, rozumiejąc ich rolę w modyfikowaniu znaczenia składników wypowiedzi”<sup>20</sup>. Sposobem na osiągnięcie założonego przez podstawę celu mogą stać się sukcesywnie wdrażane okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe, dotyczące używania partykuł<sup>21</sup>.

Charakterystyka omawianej klasy w podręcznikach szkolnych jest dość lakoniczna. Niemal wszystkie podręczniki (*Bliżej słowa*, *Jest tyle do powiedzenia!* oraz *Słowa na czasie*) definiują partykułę jako nieodmienną część mowy, wskazują dodatkowo na jej niesamodzielność składniową (*Gramatyka i stylistyka*) lub też zupełnie pomijają kwestię kategoryzacji (*Po polsku*). Określenie partykuły mianem nieodmiernej wskazuje, zgodnie z zaproponowaną przez Zygmunta Saloniego klasyfikacją, na jej usytuowanie pośród innych niepodlegających odmianie części mowy.

Elementem stałym opisu partykuły jest — zgodnie z zapisem zawartym w dokumencie oświatowym — wskazanie na pełnione przez nią funkcje, które podręczniki określają za pomocą różnorodnych czasowników jako: *modyfikowanie/wzmacnianie/przekształcanie/zmianę* znaczenia wypowiedzi. Większość podręczników konkretyzuje także, na czym wspomniane modyfikacje mogą polegać lub charakteryzuje funkcje pełnione przez konkretne, reprezentatywne dla całej klasy leksemy.

Cenną wskazówką stylistyczną, na którą wskazują zaledwie dwa spośród poddanych analizie podręczników (*Gramatyka i stylistyka* oraz *Słowa na czasie*), jest informacja o nacechowaniu stylistycznym uznawanej za przestarzałą partykuły *-li*. Każdorazowo teksty podręcznikowe wskazują również na literackie przykłady jej użycia — w wypadku *Gramatyki i stylistyki* są to Sienkiewi-

<sup>19</sup> Na stylistyczne podejście do klasy partykuł zwracał uwagę m.in. Jan Tokarski: „cała sprawa ma raczej charakter leksykalno-stylistyczny niż gramatyczny, może być przedmiotem omawiania na ćwiczeniach słownikowo-stylistycznych — i to raczej w klasach licealnych” (J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972, s. 48).

<sup>20</sup> *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. MEN, s. 39. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=232&from=pubindex&dirids=11&lp=6> [dostęp: 26.02.2015].

<sup>21</sup> Por. A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków 1988.



czowscy *Krzyżacy*, zaś w *Słowach na czasie* — dzieła autorstwa Jana Kochanowskiego i Adama Mickiewicza.

Najbardziej rozbudowanym elementem opisu partykuł zawartym w podręcznikowych tekstach informacyjnych są wskazówki ortograficzne dotyczące pisowni łącznej i rozłącznej, bowiem „problem dydaktyczny [partykuł — A.Z.S.] sprowadza się w gruncie rzeczy do ortografii”<sup>22</sup>. Różny jest natomiast zakres przywoływanych przez konkretne pozycje reguł ortograficznych. Wśród nich pojawiają się wiadomości dotyczące pisowni następujących partykuł:

- *-by* (*Gramatyka i stylistyka, Jest tyle do powiedzenia!, Słowa na czasie*),
- *nie* z różnymi częściami mowy (*Po polsku*),
- *-ź/-że* (*Jest tyle do powiedzenia!, Słowa na czasie*),
- *no* (*Jest tyle do powiedzenia!, Słowa na czasie*),
- *-li* (*Słowa na czasie*),
- *ci* (*Słowa na czasie*).

Szerokie spektrum przywoływanych reguł ma swoje źródło w tradycyjnym układzie treści z zakresu ortografii: reguły dotyczące pisowni *nie* uczniowie poznają zwykle podczas omawiania poszczególnych części mowy, z kolei *-by* jest ściśle skorelowane z wprowadzaniem trybu przypuszczającego (co obecnie ma miejsce dopiero na poziomie gimnazjum). Z pisownią pozostałych partykuł uczniowie mogą zostać zaznajomieni albo podczas lekcji dotyczącej tej części mowy, albo, okazjonalnie, w trakcie omawiania tekstów, w których zostały one użyte.

Zakres treści pojawiających się w przywoływanych podręcznikach do kształcenia językowego na poziomie gimnazjalnym podsumowuje tabela 2.

<sup>22</sup> M. JAWORSKI: *Metodyka nauki...*, s. 186.

Tabela 2

Zakres treści dotyczących partykuły w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum

Wyszczególnienie	<i>Blżej słowa</i>	<i>Gramatyka i stylistyka</i>	<i>Jest tyle do powiedzenia!</i>	<i>Po polsku</i>	<i>Słowa na czasie</i>
Definicja kategorii	— nieodmienna część mowy	— nieodmienna i nie-samodzielna część mowy (nie pełni funkcji w zdaniu, nie jest jego częścią)	— nieodmienna część mowy	—	— nieodmienna część mowy
Funkcja	— wzmacnia wyrażenie i zdań — modyfikuje znaczenie (wprowadza pytania, tryb rozkazujący i przypuszczający, zaprzecza, potwierdza, wskazuje stopień prawdziwości lub pewności)	— modyfikuje znaczenie zdania, w którym występuje — służy do uwydatnienia sensu wypowiedzi, wyrażania poleceń, życzeń, rozkazów, formułowania pytań, wyrażania twierdzenia lub przeczenia, a także przypuszczenia	— wzmacnia lub przekształca znaczenie wypowiedzi: <i>tak</i> — twierdząca odpowiedź na pytanie o rozstrzygnięcie, wzmacnia sens wypowiedzi, <i>nie</i> — przecząca odpowiedź na pytanie, zmienia znaczenie wypowiedzi, <i>-by</i> — wyznacznik trybu przypuszczającego, <i>czy</i> — buduje pytanie o rozstrzygnięcie, <i>oby</i> — uwydatnia życzenie, <i>niech</i> — buduje tryb rozkazujący i życzenia, <i>no</i> i <i>-że</i> — wzmacniają wypowiedzi, <i>chyba</i> — osłabia sens wypowiedzi, <i>tylko</i> — służy doprecyzowaniu <i>też</i> — informuje, że to, o czym mowa, można włączyć do większego zbioru	— modyfikuje sens wyrażenia — wzmacnia znaczenie wypowiedzi	— zmienia znaczenie wyrażenia lub wiedzy — wyraża: pewność lub przypuszczenie, życzenie lub rozkaz, potwierdzenie lub zaprzeczenie, pytanie, nawiązanie do treści wypowiedzi; emocje nadawcy



Z punktu widzenia realizacji treści dotyczących partykuły, zawartych w podstawie programowej, ważne wydają się także zamieszczone w podręcznikach polecenia i zadania. Ich liczba w poszczególnych pozycjach jest jednak dość rozbieżna: 1 ćwiczenie w *Bliżej słowa*, 13 — w *Gramatyce i stylistyce*, 5 — w *Jest tyle do powiedzenia!*, 1 — w *Po polsku*, 5 — w *Słowach na czasie*. Wszystkie pojawiające się w podręcznikach dla gimnazjum ćwiczenia dotyczące partykuły można zgrupować w ramach trzech zasadniczych umiejętności:

- rozpoznawania części mowy,
- używania jej w wypowiedziach,
- stosowania związanych z nią reguł ortograficznych.

Zadania polegające na rozpoznawaniu partykuły lub odróżnieniu ich od innych części mowy są dość liczne w analizowanych pozycjach, co świadczy o silnej orientacji treści z zakresu kształcenia językowego ku kwestiom związanym z klasyfikacją wyrazów. Mogą one przybierać rozmaite formy, polegające m.in. na podkreślaniu w tekście czy grupowaniu w tabeli. Część z nich ma na celu wprowadzenie klasy partykuły (a czasem, jak pokazuje zacytowane poniżej ćwiczenie, także i wykrzykników), pełni więc w podręcznikowych strukturach lekcji rolę wprowadzającą i tworzy sytuacje motywacyjno-problemowe służące przygotowaniu ucznia do zasadniczej części lekcji:

Uzupełnij dialog. Skorzystaj z podanych wyrazów.

*niech no, no właśnie, oby, może, nie, halo, czy*

.....!

Dzień dobry, ..... zastałam ..... Marcina?

....., wyszedł. Ale ..... tylko on wróci...

....., ..... wrócił jak najszybciej...

(*Słowa na czasie*, s. 69)

Inne ćwiczenia, które można wykorzystać w zasadniczym ogniwie jednostki lekcyjnej, polegają na wskazaniu partykuły w przytoczonym tekście, np.:

Przeczytaj teksty i wykonaj polecenia [...]

a) Podkreśl w zamieszczonych fragmentach linią prostą wykrzykniki, a linią falistą — partykuły. Omów funkcję tych wyrazów w poszczególnych wypowiedziach. [...]

(*Słowa na czasie*, s. 70)

lub na klasyfikowaniu podanych leksemów na części mowy, np.:

Spośród podanych wyrazów wybierz partykuły i wykrzykniki i wpisz je do tabeli.

zrozumie • lub • podałabym • niechaj • czy • miau • powiedz no • wio • kap-kap • puk-puk • ale • gdzie • trach • swój • chrrr... • bęc • pod • ależ • na • nie teraz • no

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 68)

Najbardziej przydatne z punktu widzenia tworzenia wypowiedzi są ćwiczenia leksykalno-stylistyczne związane z używaniem partykuł. Wśród nich można wskazać na dwa zasadnicze typy ćwiczeń:

— takie, których celem jest określenie funkcji pełnionych przez poszczególne partykuły, np.:

Przeczytaj podane wypowiedzenia i ustal, jaki charakter nadają im podkreślone partykuły.

twierdzenie • pytanie • przypuszczenie • rozkaz • życzenie

a) Czy Kasia już napisała wypracowanie?

b) Niech Kasia już napisze wypracowanie!

c) Oby Kasia już miała napisane to wypracowanie.

d) Tak, Kasia już napisała wypracowanie.

e) Gdyby Kasia już miała napisane wypracowanie, to moglibyśmy się zająć matematyką.

(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, s. 55)

— takie, które mają za zadanie wdrożyć ucznia do samodzielnego używania partykuł w tworzonych przez niego wypowiedziach, niejednokrotnie także poprzez wskazanie na pełnione przez nie funkcje np.:

Przepisz podane zdania, uzupełniając je różnymi partykułami wzmacniającymi znaczenie wyrazów.

- Ile tu ludzi! / Ileż tu ludzi!
- Pokaż ten zeszyt!
- Daj mi święty spokój!
- A to pech!
- Niech tylko przyjdzie!
- Spójrz na mnie!
- To dopiero nowość!

(*Słowa na czasie*, s. 71)

Zmień znaczenie podanych zdań, używając partykuł *-czy*, *no*, *-że*, *niech*, *by*, *nie*. Każdej z nich możesz użyć tylko raz.

A. Ciebie miałem na myśli.

B. Ojciec potrafił go nakłonić.

C. Lubisz lody owocowe.

D. Napisz do babci.

E. Marek dzisiaj zmywa po kolacji.

F. Odpowiedz na moje pytanie.

Zastanów się, na czym polega zmiana znaczenia w poszczególnych wyrazach.

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 66)

— takie, które mają za zadanie kształcenie w oparciu o przytaczane reguły, wiedzy i umiejętności ortograficznych:

Uzupełnij zdania partykułą *by*. Następnie wykonaj dalsze polecenia.

- Pisać zawsze warto — chociaż... dla garstki czytelników.
  - Elvis Presley skończył..... w tym roku 70 lat.
  - Zrobiono..... to nawet mimo protestów.
  - Dlaczego..... nie wybrać się razem do kina?
  - Teraz już tylko spać..... się chciało.
  - Szukam kogoś, kto pomógł..... nam rozwiązać ten problem.
- a) Wstaw do diagramu te z uzupełnionych wyrazów, z którymi *by* pisze się łącznie [...].
- b) Odpowiedz, jaką częścią mowy jest otrzymane słowo i jak zapisuje się z nim partykułę *by*.

(Słowa na czasie, s. 71)

Zadania te mogą pełnić funkcję powtórzeniową, ponieważ z niektórymi regułami pisowni uczniowie zetknęli się już na wcześniejszym etapie systematycznego kursu ortografii w szkole. Silnie eksploatowane są zwłaszcza te, które dotyczą pisowni partykuły *nie* z różnymi częściami mowy.

\* \* \*

Wnioski dotyczące miejsca partykuł w szkolnym kształceniu językowym są następujące:

1. Partykuła jest pozornie jedną z najbardziej deprecjonowanych przez autorów podręczników części mowy — treści z jej zakresu pojawiają się wyłącznie w szkole gimnazjalnej, zwykle poświęca się im nie więcej niż jedną jednostkę lekcyjną w całym cyklu kształcenia. Z kolei zagadnienia związane z pisownią partykuł (łącną lub rozłączną) pojawiają się w szkolnym kształceniu systematycznie.
2. Przekazywana przez podręczniki wiedza dotycząca partykuł dotyczy głównie umiejętności ich rozpoznawania (w oparciu o przestarzałą metodę polegającą na zapamiętaniu leksemów włączanych do klasy partykuł) oraz wskazywania pełnionych przez nie funkcji.
3. Polecenia i zadania wchodzące w skład komponentów zadaniowych podręczników ściśle odpowiadają zawartej w nich wiedzy językowej — dotyczą głównie umiejętności rozpoznawania i językowo-stylistycznego używania partykuł oraz związanych z nimi zagadnień ortograficznych.

### 3.2. Przyimek

Z następną spośród klas wyrazów wchodzących do grupy wyrazów funkcyjnych uczniowie spotykają się stosunkowo wcześniej — pojawia się ona już podczas nauki na drugim etapie kształcenia, zwykle jest wprowadzana w czwartej klasie szkoły podstawowej. Do realizacji treści kształcenia związanych z przyimkiem<sup>23</sup> już w klasach 4—6 obliguje następujący zapis podstawy programowej: „rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy ([...] przyimek) i wskazuje różnice między nimi”<sup>24</sup>. Brak natomiast treści dotyczących przyimków w podstawie programowej dla gimnazjum — treści te są wówczas wyłącznie powtarzane i rozszerzane.

Wdrażanie uczniów do świadomego posługiwania się tą częścią mowy w szkole podstawowej ma prawdopodobnie związek także z nauką języków obcych — szkolna praktyka pokazuje, iż niejednokrotnie pierwszy kontakt czwartoklasisty z klasą przyimków ma miejsce podczas lekcji języka angielskiego.

Z kolei Jan Tokarski za przyczynę szybkiego wprowadzania przyimków uznawał możliwość ich niemal mechanicznego rozpoznania: „Ponieważ jest ich niewiele, można je po prostu wyliczyć i nazwać, poszerzając to wyliczanie w miarę potrzeby i nie wdając się w rozważania nieusprawiedliwione poziomem wiedzy ucznia”<sup>25</sup>.

Z punktu widzenia tego opracowania interesujące wydaje się jednak nie wprowadzanie przyimka w szkole podstawowej, lecz docelowy stan wiedzy i umiejętności z tego zakresu — toteż analizie poddane zostaną, podobnie jak miało to miejsce w wypadku partykuł, podręczniki przeznaczone do realizacji na poziomie szkoły gimnazjalnej. Autorka *siatki pojęć i terminów*, czyli Helena Synowiec, podobnie jak autorzy obowiązującego dokumentu programowego upatruje właściwego momentu dla zapoznania uczniów z kategorią przyimka w szkole podstawowej (wówczas uczniowie powinni poznać jego pojęcie i nazwę), zaś na etapie gimnazjum postuluje rozszerzenie wiedzy i umiejętności o podział przyimków na proste i złożone<sup>26</sup>.

Dwukrotne zetknięcie się uczniów podczas szkolnej edukacji językowej z klasą przyimków może być skutkiem trudności związanych z ich używaniem. Zagadnienie to podejmowali kilkadziesiąt lat temu zarówno Jan Tokarski: „są one jednym z ważniejszych źródeł niepokoju językowego i ośrodkiem szkolnych

<sup>23</sup> Zagadnienie przyimków w podręcznikach aktualnych i dawniej obowiązujących było już przeze mnie podejmowane. Por. A. ZOK-SMOŁA: *O (nie)obecności przyimka w szkolnym kształceniu językowym*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. V. Red. E. AWRAMIUK. Białystok 2014, s. 199—220.

<sup>24</sup> *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 30.

<sup>25</sup> J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole...*, s. 65.

<sup>26</sup> H. SYNOWIEC: *Fleksja i nauka...*, s. 154.



(i nie tylko szkolnych) zabiegów poprawnościowych<sup>27</sup>, jak i Michał Jaworski: „tradycyjna interpretacja przymków [...] w podręcznikach szkolnych grzeszy brakiem precyzji i konsekwencji, co jest źródłem trudności dydaktycznych”<sup>28</sup>. Błędy związane z przymkami popełniane przez uczniów stały się także przedmiotem zainteresowania badaczy języka, pisali o nich m.in. Jan Cofalik i Irena Tabakowska<sup>29</sup> oraz Zygmunt Saloni<sup>30</sup>.

Podobnie jak miało to miejsce w wypadku partykuł, przymki w szkole gimnazjalnej pojawiają się w omawianych podręcznikach zaledwie raz w trakcie całego etapu edukacyjnego, na realizację treści z nimi związanych poświęca się zaledwie jedną jednostkę lekcyjną (*Gramatyka i stylistyka*), wiąże się ich kształcenie ze spójnikiem (*Bliżej słowa*), spójnikiem, partykułą i wykrzyknikiem (*Słowa na czasie*) oraz ze spójnikiem, partykułą, wykrzyknikiem i przysłówkiem (*Po polsku*), z kolei w wypadku *Jest tyle do powiedzenia!* przymki są włączane do jednostki obejmującej zagadnienia z różnych obszarów umiejętności nauczanych w ramach szkolnego przedmiotu *język polski*.

Opis przymków rozpoczyna w analizowanych podręcznikach zwykle próba definicji całej kategorii, która ogranicza się z reguły do określenia jej mianem nieodmiennej (*Po polsku*) lub nieodmiennej i niesamodzielnej znaczeniowo części mowy (we wszystkich pozostałych pozycjach). Dwa spośród przywoływanych podręczników nie poprzestają na przywołaniu epitetów określających przymki — wyjaśniają także, co oznaczają nieodmienność i niesamodzielnosc. Według informacji zawartych w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* istotą nieodmienności jest niezmiennosc formy leksemów, z kolei niesamodzielnosc polega na pełnieniu funkcji pomocniczej i niesieniu znaczenia wraz ze stojącymi obok wyrazami. Z kolei autorka *Gramatyki i stylistyki* ściśle wiąże niesamodzielnosc przymków ze szkolnym nauczaniem składni — wskazuje na brak pełnionej przez nie funkcji w zdaniu.

Elementem charakterystyki przymków, który pojawia się zaledwie w dwóch spośród przywoływanych pozycji, jest wskazanie na relacje pomiędzy nazwą tej części mowy a pełnioną przez nią funkcją. Zarówno w *Gramatyce i stylistyce*, jak i w *Jest tyle do powiedzenia!*, pojawia się informacja o tym, że źródłosłowu terminu przymek należałoby upatrywać w staniu *przy imieniu*, a więc — jak tłumaczą podręczniki — przy odmieniających się przez przypadki częściach mowy. Takie podejście do roli przymków sprzyja lepszemu przyswojeniu i utrwaleniu wiedzy o funkcji pełnionej przez omawianą część mowy.

<sup>27</sup> Tamże, s. 64.

<sup>28</sup> M. JAWORSKI: *Metodyka nauki...*, s. 185.

<sup>29</sup> Por. J. COFALIK, I. TABAKOWSKA: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1969, s. 58.

<sup>30</sup> Por. Z. SALONI: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971, s. 64—73, 177—180.

Tabela 3

Zakres treści dotyczących przyimka w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum

Wyszczególnienie	<i>Blżej słowa</i>	<i>Gramatyka i stylistyka</i>	<i>Jest tyle do powiedzenia!</i>	<i>Słowa na czasie</i>	<i>Po polsku</i>
Definicja kategorii	— nieodmienna i niesamodzielną część mowy	— nieodmienna i niesamodzielną część mowy (nie pełni samodzielnie funkcji w zdaniu)	— nieodmienny (nie zmienia swojej formy) i niesamodzielny (jest wyrazem pomocniczym, jego znaczenie zależy od innych wyrazów, przy których stoi)	— nieodmienna część mowy, niesamodzielną w zdaniu	— nieodmienna część mowy
Nazwa	—	— stoi przy imieniu (imię, czyli część mowy, która odmienna się przez przypadki: rzeczownik, liczebnik, przymiotnik)	— najczęściej stoi przy imieniu (imię, czyli część mowy odmieniająca się przez przypadki)	—	—
Funkcja	— wskazuje na występowanie między częściami mowy zależności przestrzennych, czasowych, przyczynowych i skutkowych	— wskazuje na zależności przestrzenne, czasowe, przyczynowe i inne między różnymi częściami zdania	—	— wskazuje na zależności przestrzenne, czasowe i przyczynowe pomiędzy różnymi częściami zdania	— wskazuje na zależności czasowe, przestrzenne i przyczynowe
Relacje z innymi częściami mowy	— łączy ze sobą różne części mowy	— wraz z czasownikiem decyduje o formie przypadku stojącego przy nim wyrazu (z wyjątkiem przypadków niezależnych, czyli mianownika i wołacza)	— stoi przy rzeczownikach, przymiotnikach i zaimkach — tworzy wyrażenie przyminkowe z wyrazem, z którym się łączy	— najczęściej występuje w połączeniu z innymi częściami mowy	— występuje w połączeniu z innymi częściami mowy

Podział	— proste i złożone (z przyimków prostych)	— proste i złożone (z kilku przyimków prostych); czasem przyimki złożone ze względu na ułatwienie wymowy przy- mują postać z <i>-e</i>	—	— ze względu na bu- dowę dzielą się na proste i złożone	— proste i złożone
Wskazówki ortograficzne	—	—	— pisownia łączna przy- imków złożonych; fo- netyczna pisownia z i s na początku przyimków złożonych	—	—

Źródło: opracowanie własne.

Nawiązanie do etymologii terminu *przyimek* stanowi jedyne odniesienie do pełnionej przez niego funkcji w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!*. Pozostałe spośród przywoływanych pozycji wskazują ponadto na relacje, które może wyrażać ta część mowy — we wszystkich pojawiają się informacje o zależnościach czasowych, przestrzennych i przyczynowych. Dodatkowo w podręczniku *Bliżej słowa* wspomniano także o ściśle związanych z zależnościami przyczynowymi — zależnościami skutkowych.

Kolejną kategorią opisu przyimka jest wskazanie na jego relacje z innymi częściami mowy, które zostały zasygnalizowane już podczas omawiania jego niesamodzielności znaczeniowej i źródłosłowu terminu gramatycznego. Podstawowym elementem opisu jest tutaj wskazanie na możliwość łączenia innych części mowy, czasem wzbogacone o charakterystyczną dla przyimka własność rzędu, polegającą na decydowaniu o formie przypadkowej stojącej przy nim części mowy.

Nie w każdym spośród analizowanych podręczników uczniów odnajdzie informacje o możliwości podziału przyimków na proste i złożone (czyli zbudowane z większej liczby przyimków prostych). Pomimo braku klasyfikacji w *Jest tyle do powiedzenia!* pojawia się reguła ortograficzna dotycząca łącznej pisowni przyimków złożonych, a także oparta na zasadzie fonetycznej reguła pisowni czyli *z-* i *s-* na początku przyimków złożonych.

Zakres wiadomości dotyczących przyimków w podręcznikach dla gimnazjum zestawia tabela 3.

Ważną informację na temat sposobu realizacji klasy przyimków w podręcznikach dla uczniów szkoły gimnazjalnej stanowi także ich komponent zadaniowy<sup>31</sup>. Zamieszczone w podręcznikach polecenia i ćwiczenia uzupełniają zawarty w tekstach informacyjnych obraz wiedzy i umiejętności dotyczących przyimka, na które kładą nacisk poszczególne pozycje. Liczba ćwiczeń dotyczących przyimków w podręcznikach jest nieco większa niż w wypadku partykuł — najwięcej ćwiczeń odnotowano w *Jest tyle do powiedzenia!* i kompatybilnym z podręcznikiem zeszyte ćwiczeń (razem 8), 4 w *Gramatyce i stylistyce*, po 3 w *Bliżej słowa* i w *Słowach na czasie* oraz 2 w *Po polsku*. O dużej rozbieżności kształconych przez podręcznikowe zadania umiejętności świadczy możliwość wyróżnienia wśród dwudziestu ćwiczeń aż sześciu ich grup rozwijających odmienne umiejętności:

- rozpoznawanie części mowy,
- poprawne tworzenie związku rzędu,
- określanie typu przyimków,
- zastosowanie reguł poprawnościowych,

<sup>31</sup> Terminów: *komponent zadaniowy podręcznika* i *podręcznikowy tekst informacyjny* używam, odnosząc się do komponentów podręcznika wyróżnionych przez Jolantę Nocoń. Por. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009.

- rozróżnianie odmiennych znaczeń tych samych przymków,
- samodzielne tworzenie wypowiedzi (ustnych i pisemnych) zawierających przymki.

Podobnie jak w wypadku poprzednio omawianej części mowy, również w wypadku przymków dużą rolę odgrywa w przywoływanych podręcznikach sprawność w ich rozpoznawaniu. Zadania tego typu są obecne w podręcznikach i polegają one na wyszukiwaniu przymków w cytowanych przez autorów podręczników tekstach, np.:

Z podanego tekstu wypisz przymki [...].

Amfiteatr ten ma około 0,5 km w obwodzie i ponad 50 m wysokości. Został wzniesiony w pierwszym wieku naszej ery. Była to dość skomplikowana, czterokondygnacyjna budowla, która zapewniała bezpieczeństwo zgromadzonemu widzom. Mimo że amfiteatr mieścił od 45 do nawet 90 tysięcy osób, system schodów i korytarzy pozwalał wszystkim zgromadzonym na swobodne przemieszczanie się. Na owe czasy był to obiekt niezwykle nowoczesny. Prawie 2000 lat po otwarciu nadal pozostaje wspaniałym pomnikiem rzymskich osiągnięć, chociaż przypomina również o okrutnych widowiskach dawnych Rzymian.

(*Bliżej słowa*, s. 180)

Czasem zadanie tego typu może zostać połączone z kształceniem umiejętności rozpoznawania typów przymków:

W podanym na kolejnej stronie tekście podkreśl przymki [...], a następnie wybierz [...] 5 dowolnych. Określ ich typ, np. *do* — przymek prosty, *znad* — przymek złożony [...].

Zofia Kossak

*Bursztyny* (fragm.)

Sioło składało się z kilkunastu checz, czyli chałup plecionych z chrustu obrzucanego gliną. Wszystkie były jednoizbowe, z ogniem zatłonym wieczyście pośrodku, na pokrytych ziemią kamieniach. Dym uchodził przez drzwi i strzechę, siał się pod dachem niską, ciemną chmurą. Wokół ścian obiegały ławy, pod którymi było siedlisko skrzatów domowych, a w kącie przed ławą stał stół, święty, bo na nim chleb składano. Górą, na wbitych w ziemię żerdziach wisiały skóry zwierzęce i sieci.

W takiej dymnej i mrocznej chałupie, do starego Golęcha należącej, stali teraz przybyli cudzoziemcy. Konie i dwa krótkie, pełnokole wozy zostawili przed domem. Mieli ciemne lica, bogaty ubiór o kroju i barwie nigdy na tym wybrzeżu niewidzianych, sandały czerwonym rzemieniem wysoko wokół łydek oplecione, krótkie miecze przy boku. Przed nimi kulił się niepewnie człek w lnianym giele i takichże portkach. Nie tutejszy, ale swojak, można się z nim było domówić.

(*Po polsku*, s. 132—133)

Ponadto wśród ćwiczeń zawartych w *Jest tyle do powiedzenia!* odnaleźć można także takie, które rozwijają umiejętność rozpoznawania wyrażen przyimkowych przy jednoczesnym spełnianiu przez nie funkcji informacyjnej<sup>32</sup>, polegającej na wprowadzaniu jego definicji:

W podanych zdaniach podkreśl wszystkie wyrażenia przyimkowe — połączenia przyimków z rzeczownikami, przymiotnikami, liczebnikami lub zaimkami.

- a) Anka nie przykładała się do treningów, a mimo to wygrała zawody.
- b) Czarną linię trzeba namalować nad czerwoną.
- c) Beze mnie poradziłeś sobie znakomicie.
- d) Cudownie, wszystko idzie ku lepszemu!
- e) Wiem, że od dwunastej siedzisz nad zadaniem.
- f) Długopisy pakowane są do pudełek po dwadzieścia.

(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, s. 40)

Kolejnym regularnie pojawiającym się typem zadania jest poprawne tworzenie związków rządu wraz z określaniem nazwy przypadku, którym rządzi dany przyimek, np.:

Do podanych przyimków dopisz dowolne rzeczowniki. Obok napisz, jakim przypadkiem (jakimi przypadkami) rządzi dany przyimek.

WZÓR: pod lasem (N.)

bez .....

ku .....

między .....

przeciw .....

nad .....

do .....

w .....

o .....

spod .....

Uzupełnij zapis:

Przyimek tworzy z rzeczownikiem.....

(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, cz. 1, s. 40)

Zadania tego typu mają na celu przeciwdziałanie błędom składniowym, polegającym na wykołajeniach w zakresie związku rządu, są także ściśle związane z proponowaną przez Renatę Przybylską metodą subkategoryzacji prawostronnych kontekstów użycia danego przyimka<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Podział ćwiczeń ze względu na realizowane przez nie funkcje podręcznika zaproponowała Ewa KORZENIOWSKA: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV—VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. SYNOWIEC. Katowice—Kraków, s. 82—92.

<sup>33</sup> „Istotą metody kontekstualistycznej jest grupowanie pod jednym szyldem użyć danego przyimka, które łączy to, że w jego kontekście pojawiają się jednostki leksykalne pochodzące

Innym typem zadań — ściśle związanym z używaniem przyimków — są te, które bezpośrednio podejmują kwestie poprawnościowe, a więc mają na celu ewentualne eliminowanie z języka uczniów typowych (często nieodczuwanych i nieuświadomianych) błędów językowych:

- Popraw błędy w podanych zdaniach. Jakiej części mowy użyto błędnie?
- A. W naszej klasie lubię wszystkich za wyjątkiem Honoraty.
  - B. Mam zaufanie dla ludzi.
  - C. Praca w zespole nie ogranicza się we wspólnym podejmowaniu decyzji.
  - D. Spotkanie dobiegło końca.
  - E. Idziesz na stołówkę?
  - F. Gdy byłam mała, dużo czasu spędzałam na świetlicy.
  - G. Zapomniałem pasty od butów.
  - H. Zadzwoń na nowy numer.
  - I. Przez ciebie rozwiązałem ten problem.
  - J. Idziemy do sklepu za butami.
  - K. Joasia za pomocą Lidki wykonała piękny plakat.

(Gramatyka i stylistyka, s. 60)

Jednostkowe jest natomiast pochodzące z *Jest tyle do powiedzenia!* ćwiczenie, którego celem jest wskazanie uczniom na możliwą wieloznaczność przyimków, nawiązujące do ich deskryptywnego, niemal słownikowego opisu, a więc do intuicyjnego wskazania możliwych typów użyc konkretniej jednostki<sup>34</sup>:

Ten sam przyimek może mieć różne znaczenia. W każdym z podanych zestawów zdań z poszczególnymi przyimkami zakreśl jedno wyrażenie przyimkowe, które odnosi się do czego innego niż dwa pozostałe (np. określa kierunek ruchu, a nie miejsce, gdzie się coś lub ktoś znajduje).

Wzór: przyimek *w*

W torebce nie ma kluczy.

Marta siedzi w pokoju i słucha muzyki.

Jedź dwadzieścia metrów, potem skreć w prawo.

a) przyimek *przez*

Przeprawili się przez morze i zasiedlili nowy łód.

Nie przebiegaj przez ulicę.

z jednej określonej ogólniejszej klasy semantyczno-leksykalnej. [...] kontekst uwzględniany w badaniach nad znaczeniem przyimka obejmuje łączliwy prawostronny rzeczownik (dokładniej całą grupę nominalną, ukonstituowaną przez rzeczownik). Zmierza się wtedy do opisu ograniczeń semantyczno-leksykalnych, jakim podlega grupa nominalna łączliwa prawostronnie, a zatem do odpowiedzi na pytanie, jakie rzeczowniki mogą się pojawić w kontekście przyimka, by nabrał on danego znaczenia, a jakie są wykluczone”. R. PRZYBYLSKA: *Podejścia metodologiczne w opisie semantycznym przyimków*. W: *Przysłówki i przyimki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*. Red. M. GROCHOWSKI. Toruń 2005, s. 152.

<sup>34</sup> Tamże, s. 149.



Zerwane przez nawałnicę gałęzie leżały na chodnikach.

b) przyimek *za*

Czuł, jakby ktoś stał za jego plecami.

Ciągnęła psa za ogon, więc w końcu ją ugryzł.

Projektor musi być umiejscowiony za ławką.

c) przyimek *na*

Na boisku nie było żywego ducha.

Filiżanka stoi na stole.

Pokroiliśmy już na plasterki wszystkie ogórki.

(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, s. 41)

Odrębną grupę, ściśle związaną z umiejętnością tworzenia poprawnych związków rzędu, stanowią natomiast te zadania, które mają na celu kształcić umiejętność poprawnego posługiwania się przyimkami w wypowiedziach, pełniąc więc w strukturze podręcznika rolę transformacyjną — pozwalają na praktyczne wykorzystanie posiadanej przez ucznia wiedzy:

Przyjrzyj się fotografii Placu Zamkowego w Warszawie. Używając jak najwięcej wyrazów spośród podanych, opisz, co na niej widzisz.

na • pod • przed • za • wzdłuż • obok • przy • w • po • ponad • zza •  
pośród

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 59)

Zgromadź słownictwo, za pomocą którego określisz stosunki przestrzenne pomiędzy przedmiotami znajdującymi się w Twoim pokoju, np. *pod oknem*, *na podłodze*, *na stole*, *przy łóżku*, a następnie sporządź krótki opis swojego pokoju.

(*Po polsku*, s. 133)

Przegląd tego typu zadań zamieszczonych w analizowanych publikacjach przeznaczonych dla gimnazjalistów pozwala na określenie form wypowiedzi typowych dla kształcenia umiejętności związanych z używaniem przyimków. Można do nich zaliczyć te gatunki wypowiedzi, które wymagają wskazywania relacji przestrzennych — są to zatem głównie opisy (także dzieł sztuki).

\*   \*   \*

Analiza miejsca przyimków w szkolnym kształceniu językowym pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Wiedza i umiejętności dotyczące przyimków są sukcesywnie rozszerzane — zagadnienia dotyczące tej części mowy pojawiają się na II i na III etapie kształcenia.
2. Kształcenie w zakresie tej części mowy jest zorientowane zwłaszcza na kwestie związane z jej rozpoznawaniem, składnią rzędu, a także na zagadnienia

poprawnościowe i rozpoznawanie typów przyimków. Na zagadnienia te kładą także nacisk zamieszczone w podręcznikach ćwiczenia.

3. Klasa przyimków nie jest w analizowanych podręcznikach wiązana z kwestiami ortograficznymi czy interpunkcyjnymi, lecz z kształceniem określonych form wypowiedzi.

### 3.3. Spójnik

Spójnik jest częścią mowy rozpatrywaną w szkolnym kształceniu językowym niemal równolegle z przyimkiem. Podobnie jak poprzednio omawiana klasa, także spójniki<sup>35</sup> pojawiają się w szkolnym kształceniu językowym dwukrotnie — w szkole podstawowej i w gimnazjum. Podstawa programowa obliuguje wprowadzenie do ich wprowadzenia i omówienia na drugim etapie kształcenia<sup>36</sup>, jednak ta część mowy pojawia się także w obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum. Także zgodnie z przywoływaną już *siatką pojęć i terminów* treści dotyczące tej części mowy powinny być wdrażane dwuetapowo: w szkole podstawowej uczniowie powinni poznać spójniki, w gimnazjum zaś — ich dwuczłonne realizacje<sup>37</sup>.

W gimnazjalnym kształceniu językowym nie poświęca się zwykle spójnikowi więcej aniżeli jednej jednostki lekcyjnej w cyklu nauczania: spośród analizowanych podręczników wyłącznie w *Gramatyce i stylistyce* przeznaczona jest na jego realizację cała lekcja. Pozostałe podręczniki proponują omawianie kwestii z nim związanych podczas jednostek lekcyjnych poświęconych także innym nieodmiennym częściom mowy: np. w *Słowach na czasie* jest on omawiany wspólnie z przyimkiem, wykrzyknikiem i partykułą, w *Po polsku* — z przysłówkiem, przyimkiem, wykrzyknikiem i partykułą, zaś w *Bliżej słowa* — z samym tylko przyimkiem. Podręcznik *Jest tyle do powiedzenia!* zakłada podjęcie treści związanych ze spójnikiem w kontekście powiązanych z nim tematycznie zagadnień literacko-kulturowych i komunikacyjnych.

Niewielki wymiar godzin przeznaczonych na realizację kwestii związanych ze spójnikiem w gimnazjum jest prawdopodobnie związany z jego pojawianiem się, począwszy od pierwszych lat nauki szkolnej: „[spójniki — A.Z.S.] to sprawa

<sup>35</sup> Zagadnienie spójników w podręcznikach aktualnych i dawniej obowiązujących było już przeze mnie podejmowane. Por. A. ZOK-SMOŁA: *Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych — dawniej i dziś*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014.

<sup>36</sup> *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 30.

<sup>37</sup> H. SYNOWIEC: *Fleksja i nauka...*, s. 157.

zarówno gramatyczna, jak i ortograficzna ze względu na interpunkcję<sup>38</sup>. Niemal na każdej kolejnej lekcji języka polskiego, zwłaszcza zaś podczas tych, które dotyczą zagadnień składniowych, może bowiem wystąpić impuls, skłaniający ku podjęciu kwestii interpunkcji i spójników.

Warto w tym miejscu zauważyć, że pojawianie się kwestii związanych ze spójnikiem w kontekście innych części mowy uznawanych za nieodmienne, nie jest rozwiązaniem jedynym, np. program nauczania z 1963 roku sytuował naukę o spójniku wyłącznie w obszarze syntaktyki<sup>39</sup>.

Współczesne podręczniki dla uczniów gimnazjum klasyfikują spójnik na dwa sposoby: wyłącznie jako część mowy nieodmienną lub jako nieodmienną i niesamodzielną, co sugeruje także składniową jego interpretację. Typowy jest natomiast opis funkcji pełnionej przez spójniki — autorzy wszystkich podręczników zgodnie podkreślają, że *spajają/łączą* one pojedyncze wyrazy lub zdania.

Zagadnienie podziału spójników zostało podjęte tylko w trzech spośród pięciu analizowanych podręczników, nie pojawia się ani w *Bliżej słowa*, ani w *Gramatyce i stylistyce*. Klasyfikacja została natomiast oparta na podziale ze względu na postać spójników (ciągłą lub dwuczłonową) — w *Po polsku, Jest tyle do powiedzenia!* i w *Słowach na czasie*, a także, dodatkowo, biorąc pod uwagę rodzaj łączonych przez spójniki zdań, wyróżniono spójniki współrzędne i podrzędne (*Po polsku, Jest tyle do powiedzenia!*).

Najbardziej funkcjonalnym elementem opisu części mowy zawartym w podręcznikach gimnazjalnych są wskazówki interpunkcyjne, dotyczące stawiania bądź niestawiania przecinków przed określonymi spójnikami, które pojawiają się w *Gramatyce i stylistyce* oraz w *Jest tyle do powiedzenia!*. Dziwić może natomiast brak w przywoływanych pozycjach jakichkolwiek wskazówek stylistycznych dotyczących używania spójników, bowiem:

Nauka o [...] spójnikach w szkole ogólnokształcącej nie powinna się ograniczać do charakterystyki ich formalnych właściwości syntaktycznych, ale w miarę możliwości powinna także uwzględniać ich znaczenia oraz wartość stylistyczną<sup>40</sup>.

Tymczasem zagadnienie wartości stylistycznej i ewentualnej synonimii spójników, pomimo wielokrotnego podejmowania go przez językoznawców, nie znalazło odzwierciedlenia w aktualnie obowiązujących podręcznikach szkolnych.

Zasób wiedzy uwzględnionej w ramach podręcznikowych tekstów informacyjnych dotyczących spójników został przedstawiony w tabeli 4.

<sup>38</sup> J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole...*, s. 67.

<sup>39</sup> Tamże, s. 67.

<sup>40</sup> M. JAWORSKI: *Metodyka nauki...*, s. 186.

Tabela 4

Zakres treści dotyczących spójnika w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum

Wyszczególnienie	Blżej słowa	Gramatyka i stylistyka	Jest tyle do powiedzenia!	Po polsku	Słowa na czasie
Element klasyfikujący	— nieodmienna część mowy	— nieodmienna i niesamodzielna część mowy, nie pełni funkcji w zdaniu	— nieodmienna i niesamodzielna część mowy	— nieodmienna część mowy	— nieodmienna część mowy
Funkcja	— łączy elementy wypowiedzenia pojedynczego i części składowe zdań złożonych	— spaja, czyli łączy wyrazy w obrębie zdania oraz zdania składowe (współrzędne i podrzędne)	— spaja, czyli łączy wyrazy w zdania i wypowiedzi — pokazuje, w jakim stosunku do siebie pozostają łączone wyrazy lub zdania	— łączy wyrazy w zdaniu oraz zdania składowe	— łączy wyrazy w zdaniu pojedynczym oraz wypowiedzenia w zdaniu złożonym
Podział	—	—	— spójniki współrzędne: łączą elementy jednakowo ważne w wypowiedzi (wyrazy lub zdania) — spójniki podrzędne: łączą zdania, z których jedno jest ważniejsze (nadrzędne), a drugie od niego zależne (podrzędne); czasem łączą wyrazy w obrębie jednego zdania — spójniki dwuczłonowe: w zdaniach ich człony występują oddzielnie	— niektóre spójniki składają się z dwóch członów, o których trzeba pamiętać, aby zachować poprawność wypowiedzi; — spójniki można podzielić na współrzędne i podrzędne	— niektóre spójniki składają się z dwóch elementów, które w zdaniu występują rozdzielnie

Wskazówki poprawnościowe	—	<p>— przecinka nie stawia się przed spójnikami: <i>i, oraz, albo, lub, ni, ani, bądź, tudzież</i> (z wyjątkiem takich sytuacji, w których dany spójnik się powtarza)</p> <p>— w zdaniu pojedynczym przecinek poprzedza tylko trzy spójniki: <i>ale, lecz, czyli</i></p> <p>— w zdaniu pojedynczym nie stawiamy przecinka przed spójnikami: <i>a, czy, aż, jak, niż</i>, chyba że się powtarzają; wymienione spójniki występujące w zdaniu złożonym wymagają użycia spójnika</p> <p>— przed pozostałymi spójnikami w zdaniu złożonym stawiamy przecinek</p>	<p>— przecinki stawiamy przed spójnikami: <i>ale, lecz, zaś, jednak, więc, toteż, zatem, aby, aż, bowiem, bo, chociaż, choć, ponieważ, gdyż, że, żeby, jeżeli, iż, zanim, gdy</i></p>	—	—
--------------------------	---	--	---	---	---

Źródło: opracowanie własne.

Swoistym uzupełnieniem zawartej w podręcznikach wiedzy dotyczącej tej części mowy są podręcznikowe ćwiczenia kształcące związane ze spójnikami umiejętności. Zasób poleceń i zadań podejmujących kwestie związane ze spójnikami jest stosunkowo skromny: 7 ćwiczeń w *Jest tyle do powiedzenia!*, 6 w *Gramatyce i stylistyce*, 4 w *Słowach na czasie*, 3 w *Bliżej słowa* i zaledwie 2 ćwiczenia w *Po polsku*. Będące składnikami komponentu zadaniowego ćwiczenia dotyczą:

- rozpoznawania części mowy,
- uzupełniania tekstu brakującymi spójnikami (rzadko ze zwróceniem uwagi na ich wartość stylistyczną) lub łączenia z ich pomocą zdań,
- podziału spójników na współrzędne i podrzędne,
- samodzielnego tworzenia wypowiedzi zawierających spójniki,
- interpunkcji.

Pierwsza grupa ćwiczeń — podobnie jak ma to miejsce w wypadku wszystkich pozostałych części mowy zaliczanych do grupy wyrażen funkcyjnych — dotyczy rozpoznawania spójników i wyszukiwania ich w tekście:

Zamaluj kratkę obok każdego wypowiedzenia, w którym znajduje się [...] spójnik [...]. Pierwsze litery tych zdań utworzą hasło — spójnik o znaczeniu *bo, ponieważ*, niestosowany w języku potocznym.

- ☐ „Pieśń o Rolandzie” powstała w XI w. we Francji.
- ☐ Biblia składa się z dwóch części: Starego Testamentu i Nowego Testamentu.
- ☐ Anonimowość to jedna z głównych cech literatury średniowiecznej.
- ☐ „Obietnica” Władysława Broniewskiego jest utworem, w którym poeta wyraża swoją rozpacz i żal po śmierci córki.
- ☐ Mikołaj Rej był jednym z pierwszych pisarzy tworzących w języku polskim.
- ☐ W utworach Jana Kochanowskiego jest mowa zarówno o Bogu, jak i o ludziach.
- ☐ „Iliada” Homera powstała na podstawie mitu o jabłku niezgody i opowiada o wojnie trojańskiej.
- ☐ „Treny” Jana Kochanowskiego są wyrazem dramatu człowieka, a także kryzysu artysty.
- ☐ Epopeje ukazują dzieje legendarnych lub historycznych postaci na tle ważnych wydarzeń.
- ☐ Daniel Naborowski jest jednym z najbardziej znanych poetów barokowych.
- ☐ Miron Białoszewski współpracował z redakcjami czasopism dziecięcych i młodzieżowych.

(*Słowa na czasie*, s. 66)

Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na drugą część polecenia do zamieszczonego powyżej ćwiczenia — ma ono na celu skierowanie zainteresowania uczniów ku kwestii wartości stylistycznej spójników. Będący rozwiązaniem zadania

spójnik *bowiem* jest wprawdzie synonimiczny względem *bo* i *ponieważ*, jednak zakres jego stosowania jest inny: nie stosuje się go w języku potocznym<sup>41</sup>.

Z rozpoznawaniem spójników ściśle związana jest także ich klasyfikacja. Zadanie związane z podziałem spójników na te, które występują w zdaniach współrzędnych oraz te, z którymi mamy do czynienia w zdaniach podrzędnych, pojawia się jednak wyłącznie w jednym spośród analizowanych podręczników:

Rozdziel podane spójniki na występujące w zdaniach złożonych współrzędnie i zdaniach złożonych podrzędnie.

dlatego • lub • ponieważ • chociaż • i • że • gdyż • oraz • a • bowiem • ale  
• albo • zatem • więc • aby • ani • jeśli • żeby

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 62)

Zaproponowane przez autorów podręczników ćwiczenie może, niestety, doprowadzić do zbyt dużego uproszczenia — nie jest wszak prawdą, że spójnik *np.* *i* może wystąpić wyłącznie w zdaniu złożonym współrzędnie, może stać się on także składnikiem zdania złożonego podrzędnie, *np. Ola i Kasia nie były wczoraj w kinie, ponieważ spóźniły się na seans*. Spójnik *i* pełni w zdaniu funkcję przywyrazową, nie zaś przyzdaniową (a takiego zapewne odniesienia roli spójnika do możliwości łączenia zdań złożonych współrzędnie oczekiwała autorka ćwiczenia).

Za najbardziej funkcjonalne uchodzą ćwiczenia dotyczące uzupełniania zdań brakującymi spójnikami, a więc kształcenia umiejętności swobodnego posługiwania się tą częścią mowy, *np.*:

W puste miejsca wpisz odpowiednie spójniki współrzędne i podrzędne. Pamiętaj, aby użyte spójniki się nie powtarzały.

- a) Grażyna lubi czytać książki historyczne ..... horror.
- b) Pójdę do kina ..... na spacer.
- c) Przygotowałem się do klasówki, ..... otrzymałem bardzo dobrą ocenę.
- d) Miał przyjść punktualnie, ..... się spóźnił.
- e) Pomogę ci, ..... jesteś moją przyjaciółką.
- f) Nauczyciel stwierdził, ..... zachowanie uczniów było szokujące.
- g) Mówca oczekiwał, ..... go wysłuchano.
- h) Sportowiec wziąłby udział w zawodach, ..... nie kontuzja kolana.

(*Blżej słowa*, s. 133)

Szczególnie wartościowe jest pochodzące z *Jest tyle do powiedzenia!* ćwiczenie kształcące umiejętność właściwego doboru spójników z uwzględnieniem ich wartości stylistycznej, *ponieważ*:

<sup>41</sup> Zdaniem Andrzeja Markowskiego spójnik *ten* ma charakter książkowy. Por. A. MARKOWSKI: *Język polski. Poradnik*. Warszawa 2003, s. 309.



Kłopoty sprawia [...] wybór spójnika odpowiedniego stylistycznie, harmonizującego ze stylem zdania, w którym występuje. Nie zawsze pamięta się bowiem o tym, że niektóre spójniki (i inne wyrazy w ich funkcji) są pod tym względem nacechowane<sup>42</sup>.

Zadanie to pozwala na odróżnianie spójników nienacechowanych, neutralnych od tych, które są używane w tekstach pisanych i oficjalnych:

Podane spójniki mają charakter synonimiczny, ale niektórych z nich używa się przede wszystkim w tekstach pisanych i oficjalnych. Uzupełnij zdania stosownymi spójnikami.

a) ale/aczkolwiek

Komar wygląda niepozornie, ..... jest bardzo dokuczliwy.

Rozumiem stanowisko przedmówcy, ..... nie przekonuje mnie jego propozycja rozwiązania problemu.

b) albo/lub

To była pantera ..... jaguar — nie umiem ich odróżnić.

Prosimy o kontakt telefoniczny ..... mejlowy.

c) więc/zatem

Miałam ochotę na ciastko, ..... wstąpiłam do cukierni.

Wszyscy goście już przybyli, ..... możemy przystąpić do uroczystego otwarcia konferencji.

d) ponieważ/gdyż

Nie spotkali się, ..... pomylili daty.

Nie mogę się na to zgodzić, ..... nie widzę potrzeby tak radykalnych działań.

e) a/natomiast

Mateusz ma do szkoły bardzo blisko, ..... Konrad musi jechać godzinę autobusem.

Prośby o zwrot książek do biblioteki wysłano w zeszłym tygodniu, akcja „Bezkarny zwrot” rozpoczęła się ..... już miesiąc temu

f) i/oraz

Zwierzętami są także pantofelki ..... ameby.

Proszę zabrać ze sobą dokumenty ..... oficjalne zaproszenie na spotkanie.  
(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, s. 47)

Ostatni typ zadań podręcznikowych reprezentują te, które mają na celu tworzenie zawierających spójniki wypowiedzi, np.:

Opisz budowlę ze swojej okolicy, która robi na tobie duże wrażenie. Powiedz, jak najłatwiej dojść tam lub dojechać, jeżeli się wyruszy spod twojej szkoły. [...] Wykorzystaj różne spójniki łączące zdania składniowe.

(*Bliżej słowa*, s. 180)

<sup>42</sup> Tamże, s. 307.

Na podstawie reprodukcji fragmentu obrazu [...] i własnej wyobraźni napisz krótkie opowiadanie, w którym zastosujesz co najmniej 10 z niżej podanych wyrazów. Pamiętaj o interpunkcji.

i • oraz • ale • lecz • niż • ani • albo • aby • czyli • że • ponieważ • jeśli  
• a • aż • jak • więc • gdyby • mimo

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 62)

Warto podkreślić, że część spośród ćwiczeń zawartych w komponencie zadaniowym podręczników oprócz realizacji wyżej wymienionych zadań kształci również sprawność interpunkcyjną uczniów, np. poprzez zwrócenie uwagi na konieczność pamiętania o interpunkcji.

\*       \*       \*

Wnioski dotyczące miejsca spójników w szkolnym kształceniu językowym są następujące:

1. Na omówienie treści dotyczących tej części mowy nie przeznaczono w analizowanych podręcznikach zbyt wiele miejsca, jednak zagadnienia interpunkcyjne związane ze stosowaniem spójników pojawiają się w szkolnym kształceniu regularnie.
2. Poświęcone spójnikom teksty informacyjne dotyczą głównie kwestii definicji klasy oraz funkcji, incydentalnie także podziału spójników i wskazówek interpunkcyjnych z nimi związanych.
3. W podręcznikach brak zapisów dotyczących wartości stylistycznej spójników. Sporadycznie pojawiają się jednak ćwiczenia kształcące umiejętność właściwego ich doboru.

### 3.4. Zaimek

Ostatnią z omawianych klas wyrazów cechuje — oprócz odmienności od partykuł, przyimków i spójników — także wewnętrzna niejednorodność: „już sam opis poszczególnych zaimków nie jest sprawą łatwą; sprawą znacznie trudniejszą jest wyłowienie czegoś, co je wszystkie łączy”<sup>43</sup>. Z tego właśnie powodu na przestrzeni kilkudziesięciu lat koncepcje wprowadzania zaimka w szkole były kilkakrotnie modyfikowane, np. program z 1959 roku postulował, by przy omawianiu rzeczowników, przymiotników, liczebników i przysłówków charakte-

<sup>43</sup> J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole...*, s. 49—50.

ryzować także nawiązujące do nich zaimki<sup>44</sup>. Już jednak program z 1963 roku zakładał koncentrowanie wiedzy o zaimkach, a więc traktowanie ich jako osobnej części mowy<sup>45</sup>.

Twórcy aktualnie obowiązującego dokumentu programowego założyli, że uczeń kończący naukę na etapie szkoły podstawowej „rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy ([...] zaimek) i wskazuje różnice między nimi”<sup>46</sup>, zaś absolwent gimnazjum: „stosuje poprawne formy odmiany [...] zaimków”<sup>47</sup>. Szkolne poznawanie klasy zaimków powinno więc następować stopniowo: w szkole podstawowej miałyby ograniczyć się do umiejętności ich rozpoznawania, natomiast w gimnazjum celem przekazywania wiedzy o tej klasie wyrazów ma stać się kształcenie jej poprawnej odmiany.

Nieco inny rozkład wdrażania treści dotyczących zaimków przedstawia za to Helena Synowiec — badaczka proponuje, by, poczynwszy od szkoły podstawowej, „zapoznawać ucznia z podziałem semantycznym zaimków, natomiast podział ze względu na części mowy, które zaimki zastępują [...] — tylko jako pojęcia — na III etapie”<sup>48</sup>.

W praktyce szkolnej zaimkom poświęca się najwięcej czasu spośród wszystkich wyrazów funkcyjnych. Nie dość, że są one realizowane na dwóch etapach kształcenia, to każdy z analizowanych podręczników poświęca im co najmniej jedną podręcznikową jednostkę lekcyjną (w *Bliżej słowa* na ich omówienie przeznaczone są aż dwie lekcje).

Pierwszą zasadniczą różnicą pomiędzy zaimkami a pozostałymi wyrazami funkcyjnymi, którą możemy zaobserwować w podręcznikach dla gimnazjalistów, jest niejednorodność w próbie definiowania całej klasy: trzy spośród analizowanych podręczników w ogóle nie podejmują próby kategoryzacji, dwa z nich czynią to w sposób podobny — poprzez określenie zaimka jako niesamodzielnej lub nienazywającej część mowy. Niechęć autorów podręczników do prób definiowania wynika prawdopodobnie właśnie z niejednorodności całej klasy — wśród poszczególnych typów zaimków trudno bowiem odnaleźć cechy wspólne. Elementem łączącym i pełniącym jednocześnie rolę podstawowego składnika opisu omawianej klasy wyrazów jest omówienie jego funkcji, którą jest zastępowanie innych części mowy (rzeczowników, przymiotników, liczebników i przysłówków). Jeden

<sup>44</sup> Ślady takiego podejścia do kwestii omawianej części mowy — zgodnego zresztą z klasyfikacją fleksyjną wyrazów — są widoczne także w podręcznikach aktualnie obowiązujących, np. w *Kluczach do kultury*, przeznaczonych dla uczniów klasy pierwszej gimnazjum, poszczególne typy zaimków (wyodrębnione za względu na kryterium substytucyjności) nie tworzą wspólnej klasy, lecz są omawiane przy zastępowanych przez nie częściach mowy. Por. K. KASZEWSKI, M. TRYSIŃSKA: *Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa I gimnazjum*. Kielce 2009, s. 57—59, 89, 102, 117.

<sup>45</sup> J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole...*, s. 50.

<sup>46</sup> *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 30.

<sup>47</sup> Tamże, s. 39.

<sup>48</sup> H. SYNOWIEC: *Fleksja i nauka...*, s. 161.

z podręczników wskazuje również na pochodzenie nazwy „zaimek”, która jest ściśle związana z funkcją pełnioną przez tę część mowy — łacińskie *pro nomen* oznacza tyle, co *zamiast imienia*. Ponadto w podręczniku *Bliżej słowa* można odnaleźć także omówienie ról spełnianych przez poszczególne typy zaimków, wyodrębnione poprzez wzgląd na kryterium substytucyjności. Szczególnie ważne jest także wskazanie na funkcję stylistyczną zaimków. W jednym z podręczników wskazano, iż zaimki pozwalają zarówno na uproszczenie, jak i skrócenie wypowiedzi — ich używanie pozwala uniknąć powtórzeń tych samych wyrazów.

Podział zaimków w aktualnych podręcznikach realizowany jest na dwa sposoby: albo wskazuje się wyłącznie na ich typy, wydzielone ze względu na kryterium substytucyjności (czyli ze względu na to, jakie części mowy zastępują), albo ze względu i na substytucyjność, i deiktyczność (czyli ze względu na znaczenie). W dwóch spośród pięciu analizowanych podręczników wydzielono typy zaimków wyłącznie ze względu na kryterium zastępowalności (a więc wymieniono zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne i przysłowne), a w pozostałych — ze względu i na kryterium substytucyjności, i deiktyczności (zaimki osobowe, pytajne/pytające, wskazujące, względne, nieokreślone i zaimek zwrotny *się*<sup>49</sup>).

Kluczowym ogniwem opisu klasy zaimków, odróżniającym część mowy od pozostałych wyrazów współznaczących, jest wskazanie na własności ich odmiany. Obowiązujące podręczniki są pod tym względem zgodne — zwykle zaznaczają, że poszczególne typy zaimków odmieniają się tak samo jak części mowy, które są przez nie zastępowane. Czasem takiemu stwierdzeniu towarzyszy także wskazanie na konkretne kategorie fleksyjne właściwe odmianie poszczególnych zaimków przy jednoczesnym odnotowaniu nieodmienności zaimków przysłownych.

Elementem opisu zaimków jest także informacja o istnieniu jego form dłuższych i krótszych, która każdorazowo została wzbogacona o wskazówki stylistyczne dotyczące ich poprawnego użycia. Oprócz kwestii związanych z używaniem dłuższych i krótszych form zaimków w ramach tematów im poświęconych pojawiają się także wskazówki dotyczące używania sprawiających trudności zaimków:

- *jaki* (*Bliżej słowa*),
- *który* (*Bliżej słowa*),
- *dzierżawczych* (*Bliżej słowa*, *Jest tyle do powiedzenia!*),
- *ta* w M., B. i N. l.p. (*Bliżej słowa*, *Słowa na czasie*),
- *to* w odniesieniu do rzeczowników rodzaju nijakiego (*Bliżej słowa*),
- *połączenia ilu?* — *tylu* w odniesieniu do rzeczowników rodzaju męskiego (*Bliżej słowa*),

<sup>49</sup> W związku z odejściem od kategorii strony zwrotnej czasownika we współczesnym kształceniu językowym zwrotne *się* należałoby włączać do czasowników. Por. H. SYNOWIEC: *Fleksja i nauka...*, s. 161.

- połączenia *ile?* — *tyle* w odniesieniu do pozostałych rzeczowników (*Bliżej słowa*),
- relacji pomiędzy zaimkami względnymi i pytajnymi (*Słowa na czasie*),
- zaimka zwrotnego w M. l.p. (*Słowa na czasie*),
- trudności w używaniu zaimków osobowych (*Słowa na czasie*).

Oprócz wskazówek stylistycznych w jednym z podręczników (*Po polsku*) pojawiają się także te ortograficzne dotyczące pisowni zaimków, które dotyczą:

- rozłącznej pisowni większości zaimków z partykułą *nie*;
- łącznej pisowni z nielicznymi zaimkami (*nieco, niejaki, niektórzy*).

Zakres informacji dotyczących zaimków, które pojawiają się w podręcznikach dla uczniów na trzecim etapie kształcenia prezentuje tabela 5.

Tabela 5

Zakres treści dotyczących zaimka w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum

Wyszczególnienie	<i>Blżej słowa</i>	<i>Gramatyka i stylistyka</i>	<i>Jest tyle do powiedzenia!</i>	<i>Po polsku</i>	<i>Słowa na czasie</i>
1	2	3	4	5	6
Definicja kategorii	—	— niesamodzielna część mowy	— niczego nie nazywa, jego znaczenia musimy się domyślić	—	—
Funkcja	<p>— zastępowanie innych części mowy (rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, przysłówki)</p> <p>— odnoszenie się do treści zastępowanych wyrazów</p> <p>— pełnienie w zdaniu podobnych funkcji jak zastępowane wyrazy</p> <p>— w przypadku zaimków osobowych: nazywanie osób (przedmiotów), o których była mowa wcześniej</p> <p>— w przypadku zaimków wskazujących: wskazywanie na osobę/rzecz/cechę /miejsce/ilość, o których była mowa wcześniej</p>	<p>— zastępowanie w wypowiedzi innych części mowy (rzeczowników, liczebników, przymiotników, przysłówków)</p> <p>— skracanie lub uproszczanie wypowiedzi — dzięki nim unikamy powtórzeń wyrazów</p>	<p>— pełnienie funkcji innych części mowy (zastępowanie rzeczowników, liczebników, przysłówków)</p> <p>— odpowiadanie na takie same pytania, jak część mowy, którą zastępuje</p>	<p>— zastępowanie innych części mowy (rzeczowników, przymiotników, liczebników, przysłówków), pełnienie w zdaniu ich funkcji</p> <p>— <i>pro nomen</i>: zamiast imienia (w nazwie utrwalona podstawowa funkcja)</p>	

cd. tab. 5

1	2	3	4	5	6
	<p>— w przypadku zaimków pytających: tworzenie pytań</p> <p>— w przypadku zaimków względnych: łączenie zdań (wprowadzają zdania podrzędne)</p> <p>— w przypadku zaimków dzierżawczych: informowanie do kogo/czego ktoś/coś należy</p> <p>— w przypadku zaimków nieokreślonych: wskazywanie na osobę, rzecz, cechę, miejsce, które nie są dokładnie określone</p> <p>— w przypadku zaimków zwrotnych: informowanie, że czynność wykonywana przez jakąś osobę skierowana jest właśnie na nią;</p>				
Podział	— ze względu na kryterium substytucyjności (zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne, przysłówne)	— ze względu na kryterium substytucyjności (zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne, przysłówne)	— ze względu na kryterium substytucyjności (zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne, przysłówne)	— ze względu na kryterium substytucyjności (zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne, przysłówne)	— ze względu na kryterium substytucyjności (zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne, przysłówne)



1	2	3	4	5	6
	— ze względu na kryterium deiktyczności (zaimki osobowe, pytające, wskazujące, względne, dzierżawcze, nieokreślone, zwrotny)		— ze względu na kryterium deiktyczności (zaimki osobowe, pytające, względne, dzierżawcze, wskazujące, zwrotny)		— ze względu na kryterium deiktyczności (dzierżawcze, osobowe, wskazujące, względne, zwrotny, nieokreślony, pytajne)
Odmiana	— zaimki rzeczowne: odmiana przez przypadki — zaimki przymiotne: odmiana przez przypadki, liczby, rodzaje — zaimki liczebne: odmieniają się przez przypadki i rodzaje — zaimki przysłówne — nieodmienne	— zaimki rzeczowne, przymiotne i liczebne: odmienne, zaimki przysłówne — nieodmienne (tak jak części mowy, które zastępują)	— odmieniają się w zależności od zaimka w zaimkowej części mowy — nieodmienne są tylko zaimki przysłówne	— zaimki rzeczowne: odmiana przez przypadki — zaimki przymiotne: jak przymiotniki; — zaimki liczebne: odmiana przez przypadki i rodzaje zaimki przysłówne — nieodmienne	— zaimki rzeczowne i liczebne: przez przypadki — zaimki przymiotne: przez przypadki, liczby i rodzaje — zaimki przysłówne: nieodmienne — zaimek przymiotny on: jak przymiotne (przypadki, liczby, rodzaje)
Formy	— niektóre zaimki osobowe w niektórych przypadkach gramatycznych mają formy dłuższą i krótszą	—	— formy krótkie i długie	— formy dłuższe i krótsze	— dłuższe i krótsze
Wskazówki ortograficzne	—	—	—	— rozłączna pisownia większości zaimków z partykułą <i>nie</i>	—

cd. tab. 5

1	2	3	4	5	6
				— łączna pisownia z niełącznymi zaimkami ( <i>nietco, niejaki, niektórzy</i> )	—
Wskazówki stylistyczne	<p>— formy krótszej nie używa się na początku zdania</p> <p>— formy dłuższej używa się na początku zdania, w przeciwstawieniach i w połączeniu z przymnikami</p> <p>— użycie zaimka <i>jaki</i>: gdy we wcześniejszej części zdania wystąpi zaimek <i>taki</i></p> <p>— użycie zaimka <i>który</i>: gdy we wcześniejszej części zdania może wystąpić zaimek <i>ten/ta/to</i></p> <p>— użycie zaimka <i>swój</i>: gdy wykonawcą czynności jest właścicielem przedmiotu lub nosicielem cechy</p>	—	<p>— form krótkich nie używa się na początku i końcu zdania oraz w połączeniu z przymnikami</p> <p>— zaimków dzierżawczych: <i>swój, swoje, swojemu</i>, używamy w wypowiedziach zamiast zaimków: <i>mój, twój, jego, jej, nasz, wasz, ich, wtedy</i>, gdy wykonawcą czynności (o którym mowa w danej wypowiedzi) jest jednocześnie posiadaczem tego, na co wskazuje zaimek</p>	<p>— form dłuższych używa się na początku zdania lub gdy pada na nie akcent logiczny</p> <p>— formy krótszej używa się, gdy akcent logiczny nie pada na zaimek</p>	<p>— zaimek względny staje się zaimkiem pytajnym, gdy zastępuje się go w pytaniu</p> <p>— w odmianie pisanej forma B. zaimka wskazującego <i>ta: tę</i></p> <p>— zaimek zwrotny nie występuje w M.</p> <p>— zaimka dzierżawczego <i>swój</i> używa się tylko, gdy odnosi się on do podmiotu zdania</p> <p>— trudności w stosowaniu zaimków osobowych:</p> <p><i>go</i> zamiast <i>je</i> (B. r.m, B. r.n)</p> <p><i>je</i> zamiast <i>ich</i> (B. r.mos, B. r.mos.)</p>

cd. tab. 5

1	2	3	4	5	6
	<p>— użycie zaimków <i>mój, twój, wasz, nasz, jego, jej, ich</i>: gdy wykonawca czynności nie jest właścicielem przedmiotu</p> <p>— w języku pisanym zaimek <i>ta</i> ma w B. formę <i>tę</i>, a w języku mówionym — <i>tą</i>, w N. — <i>tą</i></p> <p>— użycie zaimka <i>to</i> w odniesieniu do rzeczowników rodzaju nijakiego</p> <p>— użycie połączenia zaimków <i>ilu?</i> — <i>tyłu</i> w odniesieniu do rzeczowników rodzaju męskiego</p> <p>— użycie połączenia zaimków <i>ile?</i> — <i>tyle</i> w odniesieniu do pozostałych rzeczowników</p>				— form dłuższych używa się na początku wypowiedzenia, po przyimkach, w przeciwstawieniach, gdy chce się szczególnie zaakcentować zaimek

Źródło: opracowanie własne.

W związku z wprowadzaniem i powtarzaniem wiedzy dotyczącej zaimków w szkole gimnazjalnej można odnotować kilka typów ćwiczeń kształcących następujące umiejętności:

- rozpoznawanie zaimków i poszczególnych ich typów (czasem także wskazywanie ich funkcji),
- umiejętności stylistyczne (unikanie powtórzeń dzięki stosowaniu zaimków, poprawa spójności tekstu),
- używanie odpowiednich form fleksyjnych zaimków,
- rozpoznawanie i poprawa błędnie użytych form zaimków,
- pisownia zaimków z partykułą *nie*,
- tworzenie form wypowiedzi zawierających zaimki.

Liczba ćwiczeń dotyczących wiedzy i umiejętności związanych z zaimkami jest znacznie wyższa niż tych, które dotyczą innych wyrazów funkcyjnych — waha się od pięciu (*Po polsku*) do nawet trzynastu zadań i poleceń (*Jest tyle do powiedzenia!*).

Podobnie jak miało to miejsce w wypadku wcześniej przywołanych części mowy, część podręcznikowych zadań, dotyczących zaimków, ma na celu kształcenie umiejętności rozpoznawania tej części mowy — czynność ta, poprzez wzgląd na tożsamość funkcji pełnionych przez zaimki i zastępowane przez nie części mowy, może nastręczyć uczniom sporych trudności:

W podanych związkach frazeologicznych podkreśl wszystkie zaimki [...]

- a) Co z oczu, to z serca.
- b) tam, gdzie diabeł mówi dobranoc
- c) Masz to jak w banku.
- d) być panem siebie
- e) Kto nie ryzykuje, ten nie je.
- f) być pewnym swego

(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, s. 43)

Czasem poprawne wykonanie ćwiczenia wymaga, oprócz rozpoznania zaimków, także określenia pełnionych przez nie w zdaniu funkcji, bowiem „ucieczka od klasyfikacji zaimków dla ucznia doprowadza do mglistości programowej konturów całej klasy zaimków”<sup>50</sup>:

W podanym tekście wskaż zaimki. Określ, jaką część mowy zastępują i jaką funkcję pełnią w zdaniu.

Trudno wyobrazić sobie, w jakiej nieprawdopodobnej ciasnocie żyli i pływali marynarze w dawnych stuleciach. Na znikomej przestrzeni trzeba było umieścić około czterdziestu ludzi, a także zaopatrzyć tę załogę we wszystko, co niezbędne podczas długich miesięcy żeglugi na pełnym morzu. Każdy cał wol-

<sup>50</sup> J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole...*, s. 51.

nej przestrzeni był na wagę złota, o jakichkolwiek wygodach nie można było marzyć. Spali pokotem w niesamowitej ciasnocie, na skrzyniach, beczkach, na deskach, w ładowniach i na pokładowych nadbudówkach, podścielając sobie swoją odzież.

(*Blżej słowa*, s. 128)

Z punktu widzenia kształconych w szkole umiejętności ponadprzedmiotowych najbardziej przydatne są te ćwiczenia, które doskonaliły umiejętność zastępowania powtarzających się wyrazów zaimkami — są one przecież nie tylko środkami gramatycznymi, lecz również słownikowymi<sup>51</sup> — co służy także budowaniu spójności wypowiedzi:

Popraw tekst, stosując zamiast powtarzających się wyrazów odpowiednie zaimki. Zwróć uwagę na poprawny szyk utworzonych zdań.

Krzyżacy zostali sprowadzeni do Polski w 1226r. przez Konrada Mazowieckiego. Krzyżacy opanowali ziemię chełmińską i, wspomagani przez książąt piastowskich, podbili Prusy, po czym utworzyli w Prusach państwo zakonne. Państwo zakonne podporządkowało sobie w latach 1308—1309 całe Pomorze Gdańskie. Ciągła ekspansja Zakonu, zagrażająca Liwie i Polsce, doprowadziła do zawarcia przeciw Zakonowi unii polsko-litewskiej w Krewie. W 1409r. wybuchła „wielka wojna” z Polską. W „wielkiej wojnie” Krzyżacy ponieśli miazdzącą klęskę pod Grunwaldem.

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 55)

Często próby uspoijnienia tekstów przez wprowadzanie do nich zaimków są poprzedzane zastępowaniem zaimkami pojedynczych wyrazów, np.:

Wyróżnione wyrazy zastąp zaimkami. Nazwij te zaimki.

- A. Masz *ładną* bluzkę. Chciałabym mieć ..... zaimek .....
- B. Dorota bardzo lubi *pączki*. Agnieszka też za ..... przepada. zaimek .....
- C. Wczoraj byliśmy w *teatrze*. Spotkaliśmy ..... wielu dziennikarzy. zaimek .....
- D. Wreszcie uzbierałem pieniądze na *gitare*. Marzyłem ..... od dawna. zaimek .....
- E. *Dwa lata temu* byłam na Mazurach. ....przez cały czas świeciło słońce. zaimek .....
- F. Na urodziny przyszło *dziewiętnaście* osób. Miło jest mieć ..... przyjaciół. zaimek .....

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 54)

Naturalną konsekwencję zastępowania wyrazów zaimkami w celu uniknięcia powtórzeń stanowi natomiast samodzielne tworzenie wypowiedzi pisemnych,

<sup>51</sup> Tamże.

maksymalnie wykorzystujących własności zaimka. Taki sposób doskonalenia umiejętności związanych z omawianymi częściami mowy proponują autorki *Bliżej słowa* — w podręczniku na osiem ćwiczeń dotyczących zaimków, wykonanie aż sześciu wymaga stworzenia formy wypowiedzi przy użyciu zaimków, np.:

Korzystając z mapy, przedstaw słuchaczom trasę pierwszej wyprawy Krzysztofa Kolumba. Użyj zaimków w poznanych funkcjach.

(*Bliżej słowa*, s. 128)

Zrelacjonuj fantastyczną wyprawę w odległy zakątek naszej galaktyki. Opowiedz, co podobało się tobie, a co reszcie załogi, co sprawiało ci trudność, z czym kosmonauci radzili sobie bez problemu. Zastosuj odpowiednie formy krótszych i dłuższych form zaimków.

(*Bliżej słowa*, s. 155)

Kolejnym typem zadań są te, które kształcą umiejętność odmiany zaimków, używania ich poprawnych form przypadkowych, np.:

W puste miejsca wpisz zaimki.

- a) Magda zabrała ..... do kina.
- b) Róże potrzebują wody, więc trzeba ..... podlewać.
- c) Na uroczystość zaproszono wielu gości. Niestety, ..... nie przyszedł.
- d) Oglądaliśmy zachód słońca. .... widok był piękny.
- e) Maria ma piękny sweterek, jednak ..... jest ładniejszy.

(*Po polsku*, s. 126)

Uzupełnij wypowiedzi poprawnymi formami zaimków.

- a) — Nie bój się. Mój pies nie jest groźny, (on) ..... tylko tak źle z oczu patrzy.
- b) — Ciągłe o (ona) ..... myślę!  
— To zupełnie jak ona — też ciągle myśli o sobie.
- c) — Naprawdę już (ja) ..... to nie bawi.

(*Jest tyle do powiedzenia!*, zeszyt ćwiczeń, s. 44)

Ostatnią grupę zadań dotyczących zaimków stanowią te, które mają za zadanie zapobieganie często popełnianym błędom w użyciu zaimków. Błędy te dotyczą używania niewłaściwych zaimków lub ich form przypadkowych bądź też błędnego zastosowania form krótszych/dłuższych, np.:

Popraw błędy w podanych zdaniach.

- A. [Daj mi tego flamastra.]
- B. [Kogo jest ten kapelusz?]
- C. [Nie będę jego słuchał.]
- D. [Ile chłopców nie ma w szkole?]

- E. [Powiem tobie prawdę.]
- F. [Mi się to podoba.]
- G. [Dokąd nie będzie cię w Polsce?]
- H. [Podaj mi tę książkę, co leży na stole.]
- I. [Pomóż mi rozwiązać te zadanie.]

(*Gramatyka i stylistyka*, s. 57)

W podanych zdaniach niepoprawnie użyto zaimków. Popraw błędy, za każdym razem wyjaśniając swoją decyzję.

Mi nie wolno tego robić.

Rzuć mnie piłkę.

Anka nikomu nie pożycza jej książek.

W torbie było zgniłe jabłko. Muszę go szybko wyrzucić.

Nie spóźnij się na te zebranie!

(*Jest tyle do powiedzenia!*, s. 120)

Warto także przywołać jedyne ćwiczenie dotyczące ortografii, które pojawia się w przywoływanych podręcznikach — zostało ono poprzedzone wskazówką ortograficzną, dotyczącą pisowni partykuły *nie* z zaimkami, i polega na wykreśleniu z diagramu zaimków, dopisaniu do nich partykuły *nie*, wreszcie — ułożeniu z nimi zdań (*Po polsku*, s. 127).

\*       \*       \*

Wnioski dotyczące miejsca zaimków w szkolnym kształceniu językowym są następujące:

1. Do omawiania tej części mowy autorzy szkolnych podręczników przywiązują większą wagę aniżeli do pozostałych wyrazów funkcyjnych — świadczy o tym czas przeznaczony na realizację treści z nią związanych, jak i stosunkowo duża liczba dotyczących jej ćwiczeń.
2. Ze względu na niejednorodność klasy zaimków są one zwykle charakteryzowane poprzez określanie ich funkcji.
3. Przywoływane podręczniki kładą nacisk zwłaszcza na takie zagadnienia związane z zaimkami jak poprawne używanie form fleksyjnych oraz stosowanie form krótszych i dłuższych zaimków; podkreślają też ich rangę w procesie tworzenia spójnych, pozbawionych powtórzeń wypowiedzi.



## Zakończenie

Celem opracowania było zestawienie elementów wiedzy dotyczącej wyrazów funkcyjnych, które pojawiają się w aktualnie obowiązujących podręcznikach przeznaczonych dla uczniów gimnazjum, oraz umiejętności kształconych przez zamieszczone w nich ćwiczenia.

Spojrzenie na podręczniki pod kątem treści i ćwiczeń, dotyczących partykuł, przyimków, spójników i zaimków, miało na celu nie tyle wysnucie wniosków dotyczących konkretnych pozycji, co stworzenie panoramicznego obrazu sposobu realizacji treści związanych z pomocniczymi wyrazami gramatycznymi w szkole gimnazjalnej, a co za tym idzie — docelowego stanu wiedzy i umiejętności młodych Polaków w przywoływanym zakresie.

Wnioski dotyczące części mowy zaliczanych do wyrazów funkcyjnych nie są zbyt optymistyczne. Treści z nimi związane pojawiają się wyłącznie na trzecim etapie kształcenia (partykuła) lub zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum (przyimek, spójnik, zaimek). Podczas nauki w gimnazjum uczniowie zaledwie jeden raz mają okazję zetknąć się z przywoływanymi częściami mowy, nierzadko nie poświęca się im nawet jednej jednostki lekcyjnej.

Zakres treści dotyczących pomocniczych wyrazów gramatycznych jest w wykorzystanych w toku analizy pozycjach formowany w sposób tradycyjny. Opis poszczególnych części mowy opiera się zwykle na próbie zdefiniowania klasy wyrazów, określeniu ich funkcji, ewentualnego podziału, wskazówek ortograficznych/interpunkcyjnych dotyczących ich użycia. Elementami pojawiającymi się w ich charakterystyce zaledwie incydentalnie są z kolei odwołania do pochodzenia nazwy części mowy, relacje w stosunku do innej klasy wyrazów czy wskazówki stylistyczne, dotyczące ich użycia. Wyróżnione składniki opisu jednoznacznie sugerują raczej systemowe aniżeli pragmatyczne podejście do partykuł, przyimków, spójników i zaimków. Wiedza zawarta w podręcznikach dotyczy w większym stopniu klasyfikacji wyrazów na części mowy, w mniejszym zaś — funkcjonalnego jej wykorzystania.

Podobna sytuacja ma miejsce w wypadku ćwiczeń włączonych do komponentu zadaniowego podręczników szkolnych. Kształcą one w podobnym stopniu umiejętności rozpoznawania części mowy i określania ich typów, jak i ich praktycznego wykorzystania w zdaniach czy wypowiedziach. Mimo że zaliczane do wyrazów funkcyjnych części mowy nieco ograniczają zakres możliwych do skonstruowania w oparciu o nie zadań i poleceń, zamieszczone w podręcznikach ćwiczenia można uznać za nieatrakcyjne i niedostatecznie motywujące.

## Wykaz tabel

- Tabela 1. Miejsce wyrazów funkcyjnych w różnych klasyfikacjach na części mowy
- Tabela 2. Zakres treści dotyczących partykuły w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum
- Tabela 3. Zakres treści dotyczących przyimka w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum
- Tabela 4. Zakres treści dotyczących spójnika w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum
- Tabela 5. Zakres treści dotyczących zaimka w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum

## Bibliografia

- COFALIK J., TABAKOWSKA I.: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1969.
- CZARNIECKA-RODZIK Z.: *Gramatyka i stylistyka: Język polski. Gimnazjum 1. Podręcznik*. Warszawa 2009.
- Części mowy. Red. J. BARTMIŃSKI, M. NOWOSAD-BAKALARCZYK. Lublin 2003.
- DYDUCHOWA A.: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.
- Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. URBAŃCZYK, M. KUČAŁA. Wrocław 1999.
- GRABARCZYK A.: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Straszyn 2009.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Cz. 2. Morfologia*. Red. R. GRZEGORCZYKOWA, R. LASKOWSKI, H. WRÓBEL. Warszawa 1998.
- GROCHOWSKI M.: *Pojęcie jednostki funkcyjnej. Z historii metodologii składni polskiej. W: Wyrażenia funkcyjne w perspektywie diachronicznej, synchronicznej i porównawczej*. Red. K. KLESZCZOWA, A. SZCZEPANEK. Katowice 2014.
- GROCHOWSKI M.: *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*. Kraków 1997.
- HORWATH E., KIELB G.: *Bliżej słowa. Gimnazjum. Klasa 1. Podręcznik*. Warszawa 2013.
- JADACKA H.: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006.
- JAWORSKI M.: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978.
- JODŁOWSKI S.: *O przysłówkach, partykułach i im pokrewnych częściach mowy*. W: *Części mowy*. Red. J. BARTMIŃSKI, M. NOWOSAD-BAKALARCZYK. Lublin 2003.
- JODŁOWSKI S.: *Studia nad częściami mowy*. Warszawa 1971.
- KASZEWSKI K., TRYSIŃSKA M.: *Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa I gimnazjum*. Kielce 2009.
- KLEMENSIEWICZ Z.: *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Warszawa 1970.
- KORZENIOWSKA E.: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV—VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. SYNOWIEC. Katowice—Kraków.

- KOSYRA-CIEŚLAK T., MARCISZUK T., ZAŁAŻIŃSKA A.: *Jest tyle do powiedzenia!. Podręcznik dla kl. I gimnazjum, część I*. Warszawa 2009.
- KOSYRA-CIEŚLAK T., ZAŁAŻIŃSKA A.: *Jest tyle do powiedzenia!. Zeszyt ćwiczeń dla kl. I gimnazjum, część I*. Warszawa 2009.
- MALCZEWSKA J., OLECH J., ADRABIŃSKA-PACUŁA J.: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*. Warszawa 2009.
- MARKOWSKI A.: *Język polski. Poradnik*. Warszawa 2003.
- MILEWSKI T.: *Językoznawstwo*. Warszawa 1967.
- NAGÓRKO A.: *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa 2010.
- NAGÓRKO A.: *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa 2007.
- NOCOŃ J.: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. MEN, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=232&from=pubindex&dirids=11&lp=6>. [dostęp: 26.02.2015].
- PRZYBYLSKA R.: *Podjęcia metodologiczne w opisie semantycznym przymków*. W: *Przysłówki i przymki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*. Red. M. GROCHOWSKI. Toruń 2005.
- SALONI Z.: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971.
- SALONI Z., ŚWIDZIŃSKI M.: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 2001.
- SAPIR E.: *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*. Kraków 2010.
- Przysłówki i przymki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*. Red. M. GROCHOWSKI. Toruń 2005.
- SYNOWIEC H.: *Fleksja i nauka o częściach mowy*. W: *Wiedza o języku polskim w reformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. Red. A. MIKOŁAJCZUK, J. PUZYŃNINA. Warszawa 2004.
- TOKARSKI J.: *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972.
- WRÓBEL H.: *Co to są leksemy funkcyjne?*. W: *Wyrażenia funkcyjne w systemie i tekście. Materiały konferencji naukowej (Toruń 21—23 X 1993)*. Red. M. GROCHOWSKI. Toruń 1995.
- WRÓBEL H.: *Gramatyka języka polskiego*. Kraków 2001.
- Wyrażenia funkcyjne w perspektywie diachronicznej, synchronicznej i porównawczej*. Red. K. KLESZCZOWA, A. SZCZEPANEK. Katowice 2014.
- Wyrażenia funkcyjne w systemie i tekście. Materiały konferencji naukowej (Toruń 21—23 X 1993)*. Red. M. GROCHOWSKI. Toruń 1995.
- ZOK-SMOŁA A.: *O (nie)obecności przymka w szkolnym kształceniu językowym*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. V. Red. E. AWRAMIUK. Białystok 2014.
- ZOK-SMOŁA A.: *Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych — dawniej i dziś. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014.



## Nota o Autorach

**Anna Guzy** — doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Absolwentka śląskiej polonistyki oraz Podyplomowych Studiów Logopedycznych z zakresu emisji i higieny głosu na Uniwersytecie Wrocławskim, a także studentka psychologii na Uniwersytecie Śląskim oraz Uniwersytecie Jagiellońskim.

Zainteresowania naukowe i badawcze skupia wokół determinantów kompetencji językowych — w tym czynników psychospołecznych warunkujących rozwój mowy — oraz wpływu kompetencji przestrzennych na językowe. Przedmiotem jej badań są: kompetencje językowe, psychologia zdrowia, a także emisja i higiena głosu.

Autorka oraz współautorka ponad sześćdziesięciu artykułów, współredaktorka dwóch tomów z serii *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*.

**Diana Jagodzińska** — doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, prawnik i administrator szkoły językowej. Absolwentka filologii polskiej, prawa i Podyplomowych Studiów Rodziny i Mediacji Sądowej na Uniwersytecie Śląskim.

W swoich badaniach naukowych rozważa tematykę językowego obrazu świata w prawie oświatowym, profesjolektu prawniczego oraz wpływu procesów komunikacyjnych na skuteczność i stosowanie prawa. Zajmuje się również dziecięcą literaturą prawniczą, nauczaniem prawa w szkole, a także wiedzą o uczniu o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Autorka kilkunastu artykułów naukowych i recenzji książek dla dzieci o tematyce prawnej. Obecnie pracuje nad rozprawą doktorską o językowym obrazie szkoły w aktach prawa oświatowego.

**Maria Wacławek** — doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa, obecnie lektor języka polskiego w Jednostce Polonistyki, Bohemistyki i Słowacystyki Uniwersytetu w Lublanie (Słowenia). Absolwentka filologii polskiej oraz Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego na Uniwersytecie Śląskim. Współpracownik Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ, od cza-



sów studiów doktoranckich związana również z Katedrą Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŚ.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół językowego obrazu świata, stereotypów językowo-kulturowych i problematyki *gender*, a także zagadnień dotyczących szeroko rozumianej reklamy, języka perswazji oraz emisji głosu, reguł poprawnej wymowy i glottodydaktyki.

Autorka ponad dwudziestu artykułów naukowych i kilku recenzji.

**Aleksandra Zok-Smoła** — doktorantka w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim i podyplomowych studiów z zakresu resocjalizacji.

Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół kwestii związanych z gramatyką opisową języka polskiego, kulturą języka, pracą z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz literaturą dla dzieci i młodzieży.

Aktualnie przygotowuje rozprawę doktorską na temat wyrazów funkcyjnych w teorii i praktyce szkolnej. Autorka kilkunastu artykułów naukowych, współredaktor trzech prac zbiorowych.

## Time for... Language and teaching in the studies by young researchers

### Summary

The following volume looks at issues related to time and various aspects of time usage in research conducted by young language teachers. Each chapter forms its own entirety; however, all parts are connected by temporality, which is a superior category. Part one entitled *Time for...spatial competence — a new determinant of linguistic competence* by Anna Guza presents results of her research, which indicate the existence of statistical correlation between linguistic and spatial competence of a student. The analysis consists of a description of children's linguistic competence and a characterization of spatial competence (imagination and spatial awareness). The aim of the study was not a qualitative description of pupils' linguistic or spatial skills, but rather an examination of the statistic relationship between the two components. A qualitative analysis was performed in order to present the linguistic resources used by pupils to express spatial relations. The research results presented herein confirm that imagination and spatial awareness constitute a new determinant of pupils' linguistic competence.

The purpose of the study *Time for... memories — a linguistic portrait of school in graduates' reminiscences* by Diana Jagodzińska is a reconstruction of a linguistic portrait of school using spoken reminiscences of graduates. The author begins with pointing out the role of time and language in creative statements of language users, then, she presents the essence of recollection stories and shows their natural connectivity with school years. The analytical part begins with an outline of definitions of the word "school" in dictionaries of the Polish language, and psychological and pedagogical studies. Based on the methodology of the linguistic picture of the world, the researcher delineates school-related subject fields, which she analyses in detail. She also presents structural schema and narration orders of the collected reminiscences. The results are then related to lexicographic categories and portraits of school in the statements of current pupils.

Maria Waclawek's part — *Time for ... a stereotype of a BOY and its modifications (based on young people's statements)*, is divided into four subsections. The first concerns theories of stereotype, operational categories, crucial for the author, and related to the linguistic picture of the world, and rudimentary information on adolescence. It also contains a presentation of methods and research techniques employed in the study. The next subsection re-creates an image of a boy based on linguistic data, including paremiological data. The core material (subsections 3—4) is the linguistic data excerpted from the letters written by readers published in older (1979—1980) and more recent

(2009—2011) teenage magazines, and questionnaire surveys carried out among youth in the south of Poland (year 2010). According to the image, a boy is an adolescent male with numerous positive features connected with appearance, character or demeanor, and a certain repertoire of features that are typically masculine and feminine. From “girls” point of view, he can have many negative traits, thus becoming an anti-role model. The more recent image is more commercialized and egalitarian, whereas the older one is more tradition-oriented.

The subject matter of the last part of the volume *Time for ... functional words at school* by Aleksandra Zok-Smoła is about issues concerning functional words, i. e.: particles, prepositions, conjunctions, and pronouns, in middle school practice. The author of the study analyzes the currently used textbooks (informative texts and the assignment component contained in these texts) in terms of the ways of realization of content related to functional words. The analysis is preceded by an attempt at defining the discussed category and a characterization of word classes within the category from the point view of different classifications of words into parts of speech. The aim of the conducted research was not to point to flaws of the analyzed handbooks for middle school students; rather, to create a panoramic view of knowledge and skills relevant for this study being taught at school.

## Время для... Язык и дидактика в исследованиях молодых ученых

### Резюме

Тематика сборника соотносится с вопросами, связанными с временем и разными аспектами его использования в исследованиях молодых дидактиков языка. Каждая из глав составляет отдельную, замкнутую целостность, все части объединяет однако темпоральность, являющаяся главной категорией. Первая часть под заглавием *Время для ... пространственной компетенции — новый детерминант языковой компетенции*, вышедшая из-под пера Анны Гузы, служит презентации результатов исследований, указывающих на существования статистической зависимости между языковой и пространственной компетенцией ученика. В разработку входят описание языковой компетенции детей, а также характеристика пространственной компетенции (воображения и пространственной ориентации). Цель предпринятого исследования заключалась не столько в описании качества языковых или пространственных умений ученика, сколько в анализе статистической зависимости между изучаемыми компонентами. Для представления языковых средств, используемых учениками для описания пространственных отношений, был сделан качественный анализ — представленные результаты исследования подтверждают, что воображение и пространственная ориентация составляют детерминант языковой компетенции учеников.

Предметом разработки Дианы Ягодзинской, озаглавленная *Время для ... воспоминаний — языковой образ школы в высказываниях учеников*, является реконструкцией языкового образа школы, зафиксированного в устных рассказах-воспоминаниях выпускников. Размышления начинаются с указания на роль времени и языка в творческих высказываниях пользователей языка. Затем автор представляет суть рассказов-воспоминаний и обрисовывает их естественную связь с периодом обучения в школе. В начале аналитической части находится обзор дефиниции лексемы „школа” в словарях польского языка, а также в работах из области психологии и педагогики. Исследовательница, используя методологию языкового образа мира, выделяет появляющиеся в воспоминаниях выпускников тематические поля, связанные со школой, а также детально их анализирует. Кроме того, автор представляет конструкционные схемы, а также повествовательные структуры собранных высказываний. Результаты соотносятся с лексикографическими категориями, а также с образом школы в высказываниях учеников, которые ходят в школу в настоящее время.

Часть Марии Вацлавек — *Время для ... стереотипа ПАРНЯ и его модификаций (на примере высказываний молодежи)*, разделена на четыре подраздела. Первый из них касается теории стереотипа, ключевых для автора базовых категорий, связанных с языковой картиной мира, а также основной информации на тему adolescence. Кроме того, сюда включено описание использованных исследовательских методов и техник. Следующий подраздел воспроизводит образ парня на основе словарных данных, в том числе паремиологических. Материалом для исследования в главной части работы (3—4 подразделы) стали языковые данные, почерпнутые из писем читателей, опубликованные в старых (1979—1980) и более новых (2009—2011) молодежных журналах, а также из анкетных исследований, проведенных среди молодежи из южных регионов Польши. Согласно реконструированному образу, парень это молодое, взрослеющее лицо мужского пола. Парень обладает рядом черт, связанных с внешним видом, характером или поступками, а также неким набором черт, типично мужских и женских. С „девичьей” точки зрения он может иметь много отрицательных черт, создающих антиобразец. Самый новый образ более коммерциализованный и эгалитарный, предыдущий — более традиционный.

Тематика последней части сборника — *Время для ... незначительных слов в школе*, автором которой является Александра Зок-Смола, посвящена вопросам, связанным с незначительными словами, т.е. с частицами, предлогами, союзами и местоимениями на этапе обучения в гимназии — второго трехлетнего уровня среднего образования в Польше после шестилетней школы. Анализ обязывающих в настоящее время учебников (информативных текстов, а также содержащегося в них компонента заданий) с точки зрения способа реализации содержания, которое касается незначительных слов, предваряет попытку дефиниции рассматриваемой категории, а также характеристика включаемых в нее классов слов с учетом разных классификаций слов на части речи. Целью проведенных исследований было не столько показать конкретные недочеты анализируемых учебников, предназначенных для гимназистов, сколько скорее создать панорамный образ формирующихся в школе знаний и умений в рассматриваемом ракурсе.



Redaktor: Agnieszka Boniatowska  
Projekt okładki: Aleksandra Gaździcka  
Korekta: Renata Śliż  
Łamanie: Marek Zagniński

Copyright © 2015 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-8012-639-8**  
(wersja drukowana)  
**ISBN 978-83-8012-640-4**  
(wersja elektroniczna)

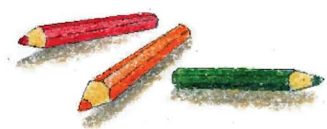
Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
[e-mail: wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 24,0. Ark. wyd. 29,5.  
Papier offset. kl. III, 90 g.      Cena 44 zł (+ VAT)  
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek,  
Spółka Jawna, ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek







Więcej o książce



CENA 44 ZŁ  
(+ VAT)

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-8012-639-8